العملية الإرشادية والعلاجية

موسوعة الإرشاد والعلاج النفسى

(٣)

العملية الإرشادية والعلاجية

تأليف

الدكتور محمد محروس الشناوى

أستاذ الصحة النفسية

بقسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

دار غريب

للطباعة والنشر والتوزيع

القاهرة

الـكـتـاب : العملية الإرشادية

المؤلـف : د / محمد محروس الشناوى

رقم الإيداع : ٢٢٣٦

الترقيم الدولى : I. S. B. N. 977 - 215 -182 - 0

الطبعة الأولى : ١٤١٦ هـ / ١٩٩٦م .

الناشر دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع
شركة ذات مسئولية محدودة

الإدارة والمطابع : ١٢ شارع نوبار لاظوغلى (القاهرة)

ت : ٧٩٤٢٠٧٩ فاكس ٧٩٥٤٣٢٤

التوزيع : دار غريب ٣,١ شارع كامل صدقى الفجالة – القاهرة

ت ٥٩٠٢١٠٧ – ٥٩١٧٩٥٩

إدارة التسويق والمعرض الدائم : ١٢٨ شارع مصطفى النحاس مدينة نصر – الدور الأول
ت ٢٧٣٨١٤٢ – ٢٧٣٨١٤٣

محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع | الصفحة

الموضوع | الصفحة

الموضوع	الصفحة

الإهداء

إلى أبنائى وأصدقائى

عـــبـــيـــر ودعـــاء وأســـامـــة الشـنـاوى

وإلى الحفيدة الغالية نــدى أحمد فهيم

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

الحمد لله الذى علم بالقلم علم الإنسان مالم يعلم، وصلاة وسلاما على هادى البشرية إلى النور والصراط المستقيم بإذن ربه وعلى آله وصحبه وسلم وبعد :

فإنه يسعدنى أن أقدم للقارئ العربى والمكتبة العربية الكتاب الثالث في موسوعة الإرشاد والعلاج النفسى والذى يدور موضوعه حول عملية الإرشاد والعلاج النفسى وأساليبهما .

وقد جاء هذا الكتاب ليسد ثغرة كبيرة في هذا المجال تتصل بالخطوات والمهارات المتصلة بتنفيذ العمل الإرشادى والعلاجى . وبالإضافة إلى ماحواه الكتاب من مقدمة أساسية حول موضوع الإرشاد والعلاج النفسى فقد عرضت فيه موضوعات مثل تعريف العملية الإرشادية والعلاجية والنماذج التى تسير هذه العملية عليها ثم فصلا عن العلاقة الإرشادية وفصلا عن بدء العلاقة الإرشادية فى المقابلة الأولى وفصلا عن تصوير المشكلة فى مجال الإرشاد والعلاج (التشخيص) وآخر عن استخدام الاختبارات النفسية فى مجال الإرشاد والعلاج، وفصلا عن استخدام الملاحظة، وفصلا عن اختيار طرق الإرشاد والعلاج النفسى المناسبة، وفصلا مطولا عن طرق وأساليب الإرشاد والعلاج النفسى وفصلا عن تقويم العمل الإرشادى، وفصلا عن إنهاء العملية الإرشادية وأخيرا اشتمل الكتاب على فصل خاص بأخلاقيات الإرشاد والعلاج النفسى . واختتم بفصل عن التسجيل وكتابة التقارير. والكتاب على هذا النحو يخدم مقررات عملية

الإرشاد ، والعلاج النفسى وطرق الإرشاد فى المستويات المتقدمة وكذلك المقررات الخاصة بالإرشاد والعلاج النفسى وعلم النفس الإكلينيكى؛ ويمكن استخدامه كمرجع للمقرارات الأساسية فى الإرشاد والعلاج النفسى وخدمة الفرد ودراسة الحالة والمقابلة لأقسام علم النفس والخدمة الاجتماعية والتربية ، وغيرها من المقررات المتصلة بتقديم العون للأفراد والعمل معهم .

ويسعدنى أن اتوجه بخالص الشكر لطلابى وزملائى الذين شجعونى على أخراج هذا المؤلف وأحض منهم الاستاذ الدكتور محمد شحاته ربيع والاستاذ الدكتور مصطفى خليل الشرقاوى والاستاذ الدكتور محمد السيد عبدالرحمن والدكتور صالح أبوعباة والدكتور معتز سيد عبدالله وجميع الزملاء بقسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود .

وإذ أرجو أن يفيد من هذا الكتاب المتخصصون من أساتذة علم النفس والطب النفسى والخدمة الاجتماعية والتربية وغيرها ، وكذلك طلاب العلم فى تلك التخصصات . فإنى أسأل المولى الكريم أن يعلمنا ماينفعنا وأن ينفعنا بما علمنا..

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

المؤلف

أ. د. محمد محروس الشناوى

دكتوراه الإرشاد النفسى

من جامعة ميتشجان (الولاية) بأمريكا

عضو الجمعية الأمريكية لعلماء النفس

وعضو شعبة الإرشاد النفسى

وعضو شعبة العلاج النفسى

وعضو شعبة علم نفس التأهيل

الفصل الأول

العملية الإرشادية والعلاجية

The Counseling and Therapeutic Process

الإرشاد النفسى أو علم النفس الإرشادى Counseling Psychology فرع هام من فروع علم النفس التطبيقى يحتاج إلى التخصص العميق لممارسته ، وقد تطور هذا الفرع من فروع علم النفس تطورا سريعا منذ بدايات القرن العشرين ، ووضعت له النظريات وتشعبت مجالاته لتغطى حياة الإنسان فى كافة مراحلها من الطفولة إلى الشيخوخة وفى كافة ظروفها فى الصحة والمرض، ومع كافة جوانبها فى العمل وفى المدرسة وفى الزواج، وأصبح اصطلاح الإرشاد مرتبطا بصفة أو إضافة فنجد الإرشاد الطلابى ، والإرشاد المهنى ، والإرشاد الدينى ، والإرشاد الزواجى ، وإرشاد الاطفال ، وإرشاد الشباب ، وإرشاد الجانحين ، وإرشاد المجتمعات المحلية ، والإرشاد فى مجال الصحة النفسية ، إلى غير ذلك من المسميات .

تعريف الإرشاد :

ينتمى الإرشاد إلى علم النفس التطبيقى Applied Psychology ، كما أنه يقع مع مجموعة أخرى من التخصصات (مثل علم النفس العيادى ، الطب النفسى ، الخدمة الاجتماعية) التى تهدف إلى مساعدة الناس فى مواجهة مشكلات ومواقف الحياة وضغوطها وتغيير حياتهم إلى الأفضل ، تحت مجموعة تعرف بتخصصات (مهن) المُسَاعَدة Helping Professions ، وهذه التخصصات تشترك فى الخصائص الآتية :

١- تفترض أن السلوك له سبب وأنه من الممكن تعديل هذا السلوك .

٢- تشترك فى الغاية التي تسعى لتحقيقها ، وهى مساعدة المستفيدين على أن يصبحوا أكثر فاعلية وأكثر توافقا من الناحية النفسية .

٣- تستخدم العلاقة المهنية كوسيلة أساسية لتقديم العون .

٤- تؤكد على أهمية الوقاية .

٥- تقوم على أساس من تدريب متخصص .

(چورچ وكريستيانى ١٩٨١ ص ١٩ George & Cristiani)

ولقد ظهرت تعريفات كثيرة للإرشاد ، بعضها يصور المفهوم والبعض الآخر يحمل الطابع الإجرائى . وفى الوقت الذى تركز فيه بعض التعريفات على العلاقة الإرشادية ودور المرشد، فإن البعض يركز على عملية الإرشاد نفسها بينما لازال آخرون يهتمون بالنتائج التى نحصل عليها من الإرشاد .

ونعرض فيما يلى لبعض هذه التعريفات :

١ - تعريف جود (١٩٤٥) Good

يقصد بالإرشاد تلك المعاونة القائمة على أساس فردى وشخصى فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية ، والتعليمية ، والمهنية ، والتى تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات ، ويبحث عن حلول لها ، وذلك بمساعدة المتخصصين وبالاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع ، ومن خلال المقابلات الإرشادية التى يتعلم المسترشد فيها أن يتخذ قرارته الشخصية .

٢ - تعريف رين (١٩٥١) Wrenn

الإرشاد هو علاقة دينامية وهادفة بين شخصين ، تتنوع فيها الإجراءات باختلاف طبيعة حاجة الطالب ، ولكن فى جميع الحالات يكون هناك مشاركة متبادلة من كل من المرشد والطالب ، مع التركيز على فهم الطالب لذاته .

٣- تعريف روجرز (١٩٥٢) Rogers

الإرشاد هو العملية التى يحدث فيها استرخاء لبنية الذات للمسترشد فى إطار الأمن الذى توفره العلاقة مع المرشد ، والتى يتم فيها إدراك المسترشد لخبراته المستبعدة فى ذات جديدة .

٤ - تعريف بيبنسكى وبيبنسكى (١٩٥٤) Pepinsky & Pepinsky

الإرشاد عملية تشتمل على تفاعل بين مرشد ومسترشد فى موقف خاص بهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه بحيث يمكنه الوصول إلى حل مناسب لحاجاته .

٥ - تعريف تولبير : (١٩٥٩) Tolbert

الإرشاد هو علاقة شخصية وجها لوجه بين شخصين أحدهما وهو المرشد ، من خلال مهاراته وباستخدام العلاقة الإرشادية ، يوفر موقفا تعليميا للشخص الثانى ، المسترشد، وهونوع عادى من الأشخاص ، حيث يساعده على تفهم نفسه وظروفه الراهنة والمقبلة ، وعلى حل مشكلاته وتنمية إمكانياته بما يحقق إشباعاته وكذلك مصلحة المجتمع فى الحاضر وفى المستقبل .

٦ - تعريف كرمبولتز (١٩٦٥) Krumboltz

يتكون الإرشاد من أى أنشطة قائمة على أساس أخلاقى ، يتخذها المرشد فى محاولة لمساعدة المسترشد للانخراط فى تلك الأنواع من السلوك التى تؤدى إلى حل مشكلاته.

٧ - تعريف تيلر (١٩٦٩) Tyler

ترى تيلر أن الغرض من الإرشاد هو تسهيل الاختيارات التى تساعد على نمو الشخص فيما بعد ، كما ترى أن الإرشاد ذو طبيعة نمائية بالإضافة إلى كونه ذا طبيعة علاجية ، وأنه يمكن أن يكون عونا لكل الأشخاص نظرا لكون اتخاذ القرارات أمر لازم طول الحياة .

٨ - تعريف بيركس وستيفلر (١٩٧٩) Burks & Stefflre

يشير مصطلح الإرشاد إلى علاقة مهنية بين مرشد مدرب ومسترشد ، وهذه العلاقة تتم فى إطار « شخص لشخص » رغم أنها قد تشتمل فى بعض الأحيان على أكثر من شخصين ، وهى معدة لمساعدة المسترشدين على تفهم واستجلاء نظرتهم فى حياتهم ، وأن يتعلموا أن يصلوا إلى أهدافهم المحددة ذاتيا من خلال اختيارات ذات معنى قائمة

على معلومات جيدة ، ومن خلال حل مشكلات ذات طبيعة انفعالية ، أو خاصة بالعلاقات مع الآخرين .

ورغم أن التعريف يركز على العملية التعليمية إلا أن المؤلفين يعودان إلى القول بأن الإرشاد يختلف عن التدريس وأن أهدافه يحددها الفرد أكثر مما يحددها المجتمع .

تعريف بيتروفيسا وزملائه (١٩٧٨) Pietrofesa et al

الإرشاد هو العملية التى من خلالها يحاول المرشد ، وهو شخص مؤهل تأهيلا متخصصا للقيام بالإرشاد ، أن يساعد شخصا آخر فى تفهم ذاته ، واتخاذ القرارات ، وحل المشكلات : والإرشاد هو مواجهة إنسانية وجها لوجه تتوقف نتيجتها إلى حد كبير على العلاقة الإرشادية .

خصائص الإرشاد فى ضوء التعريفات السابقة :

ويمكن من خلال هذه المراجعة لتعريفات الإرشاد أن نصل إلى الخصائص التالية للإرشاد.

١- الإرشاد عملية : ويعنى هذا أنه يشتمل على خطوات متتابعة ومتصلة .

٢- الإرشاد ذو طابع تعليمي : ويعنى هذا أن الإرشاد يركز على تغيير السلوك .

٣- المرشد هو المخطط للعملية الإرشادية وهو شخص مؤهل تأهيلا متخصصا .

٤- المسترشد شخص عادى ، أى أن مشكلاته ليست شديدة على النحو الذى يدعو إلى تدخل برامج أخرى مثل العلاج النفسى ، وأن شخصيته متماسكة .

٥- يهدف الإرشاد إلى تحسين حياة المسترشد ومساعدته على فهم ذاته ومواقفه فى الحاضر والمستقبل واتخاذ القرارات المناسبة .

٦- البيئة التى يتم فيها الإرشاد هى بيئة العلاقة الإرشادية وجها لوجه .

٧- يهتم الإرشاد بانتقال الخبرة من موقف الإرشاد إلى مواقف الحياة التى يقف فيها المسترشد فيما بعد .

وبذلك فإن المؤلف يعرف الإرشاد بأنه : عملية ذات طابع تعليمى تتم وجها لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته ، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى أنسب القرارات فى الحاضر والمستقبل ».

علاقة الإرشاد بالمصطلحات الأخرى :

فى كثير من الأحيان يظهر مصطلح الإرشاد مرافقا لمصطلحات أخرى مثل التوجيه والعلاج النفسى ، ولهذا فقد يكون من المناسب توضيح العلاقة بين مفهوم الإرشاد وهذه المفاهيم .

١ - التوجيه : Guidance

اصطلاح التوجيه من المصطلحات الشائعة الاستخدام حيث يستخدم منفرداً أو مقترنا مع اصطلاح الإرشاد فنقول التوجيه والإرشاد ، ويقوم التوجيه علي أساس أنه حق للفرد وواجب عليه أيضا أن يختار طريقه فى الحياة طالما كان اختياره لا يتعارض مع حقوق الآخرين ، كما يقوم أيضاً على الاقتناع بأن القدرة على اختيار أسلوب للحياة ليست شيئا موروثا وإنما شأنها شأن سائر قدرات الإنسان تحتاج إلى تنمية . وإذا كان من الوظائف التى يؤديها نظام التعليم إتاحة الفرص أمام الطلاب لتنمية مثل هذه القدرات فإن التوجيه بهذا المفهوم يعتبر جزءا من نظام التعليم .

ويشتمل التوجيه بشكل أساسى على إعطاء المعلومات Information giving ويصبح الأمر متروكا بعد ذلك للفرد الذى يبحث عن التوجيه أن يستخدم هذه المعلومات في الوصول إلى اختيارات مناسبة ، فالمبدأ الأساسى هو مساعدة الأفراد ليساعدوا أنفسهم. كذلك فمن الأهداف الرئيسية فى التوجيه تنمية الشعور بالمسئولية فى الأفراد .

فالتوجيه إذن يشتمل على إعطاء المعلومات وتنمية المسئولية ، وبذلك يمكن أن نتوقع وجود التوجيه فى مناحى شتى للحياة الاجتماعية . وقد تكون المعلومات المطلوبة بسيطة مثل بيان بأسماء المدارس المتوسطة للبنين القائمة فى أحد الأحياء ومواقعها ، أو

شروط القبول لإحدى الكليات الجامعية ، أو قد تكون المعلومات المطلوبة كثيرة ومعقدة مثل المعلومات التى تكون ضرورية ليختار الطالب تخصصا أو مهنة يدخل إليها ، وفى مستقبل حياته . وبذلك يكون التوجيه فى أبسط صوره هو تقديم العون لأولئك الذين يحتاجون إليه بتزويدهم بالمعلومات الدقيقة الموثوق فيها .

ويمكن بصفة عامة القول بأن اصطلاح التوجيه يستخدم فى الوقت الحالى للإشارة إلى البرامج التى تشتمل على إعطاء المعلومات ، كما أنه من المتفق عليه بين المتخصصين أن التوجيه التربوى يشتمل بين عناصره علي عملية الإرشاد ، وأنه يمكن القول بأن كل مدرس وكل إدارى فى المدرسة يشترك بشكل أساسى فى برنامج التوجيه ، على حين تبقى عملية الإرشاد من اختصاص المرشد على النحو الذى تبقى فيه عملية التدريس من اختصاص المعلم .

٢ - النصح (Advising) Advice giving

يرى بلوش وكراوش (١٩٨٥) Bloch & Crouch أن التوجيه هو إعطاء المعلومات وإسداء النصح المباشر .

ويرتبط النصح عادة بموقف فيه شخص لديه حاجة أو مشكلة تتطلب اتخاذ قرار أو إجراء اختيار ، وهذا الموقف يتسم بعدة خصائص منها :

١- يوجد فيه جانب الاختيارية .

٢- يسوده اعتقاد (صحيح أو خاطئ) بأن الشخص الآخر (الذى يقدم النصح - الناصح) لديه الخبرة أو الحكمة المنشودة ، ولديه القدرة على النصح .

٣- تكون النصيحة مطلوبة كجانب تأكيدى .

٤- يكون من حق المنتصح أن يقبل النصيحة أو يرفضها .

ولا ترتبط النصيحة بعملية النمو النفسى . فالفرد قد تقابله مشكلة ، ويطلب النصيحة بشأنها فى نفس اللحظة والموقف الذى تحدث فيه ، وقد يجد حلا لهذه المشكلة الآن، ولكنه فى المستقبل إذا واجهته نفس المشكلة أو مشكلة أخرى فلن يستطيع حلها لأنه لم يُنَمِّ المهارات اللازمة والمناسبة لحل المشكلات (وهو الأمر الذى يحدث فى الإرشاد).

وفى المعنى الخاص ، فإن النصح يستخدم كبرنامج يعرف بالنصح الأكاديمى ، Academic Advising والذى يطلق عليه في بعض الجامعات العربية الإرشاد الأكاديمى وفى هذا النوع من النصح تكون هناك علاقة بين الطالب وبين مرشد (ناصح) أكاديمى يساعده على الاختيار بين التخصصات والمسارات والمقررات .

وفى المعتاد أن يتلقى الطالب النصح في أمور شتى من والديه ومن مدرسيه ، وهذا النصح يشتمل على اقتراحات بحلول تمثل وجهات نظر من يقدمون النصائح . وفى المعتاد أن تصدر نصيحة الأب فى (الجوانب الانتقالية) عن قلب مشفق فى حين أن نصيحة المدرس قد يشوبها الاستياء مما يجعل الطالب لا يستجيب لأيهما ، وهذا من شأنه أن يعوق عملية النمو النفسى والنضج ويجعل الطلاب أكثر اعتمادا على غيرهم وأكثر قلقا ومعاناة لسوء التوافق ، ويدعو إلى زيادة الاهتمام بالإرشاد والتركيز عليه .

٣- العلاج النفسى : Psychotherapy

من الاصطلاحات التى تترافق كثيرا مع الإرشاد وبصفة خاصة فى المراجع الأجنبية اصطلاح العلاج النفسى ، حيث نجد مؤلفات تحمل عناوين مثل « نظريات الإرشاد والعلاج النفسى » ، « علم النفس العلاجى : أساسيات الإرشاد والعلاج النفسى » . وغيرها .

ويعرف ووليبرج (١٩٨٨) Wolberg العلاج النفسى بأنه « نوع من معالجة المشكلات ذات الطبيعة الانفعالية ، حيث يعمل المعالج ، وهو شخص مدرب تدريبا دقيقاً ، على تكوين علاقة مهنية مع المريض ، وذلك بهدف إزالة أو تعديل أو تأخير الأعراض الموجودة ، وتعديل السلوك المضطرب ، والنهوض بالنمو والتطور الإيجابى للشخصية » .

أما روتر Rotter (١٩٧١) فيعرف العلاج النفسى بأنه « نشاط مخطط من جانب متخصص من علم النفس بغرض تحقيق تغيرات فى الفرد تجعل توافقه في الحياة أكثر سعادة وأكثر بناء » .

كما يرى روجرز (١٩٥٩) Rogers أن العلاج النفسى « هوتحرير الطاقة الموجودة فعلا لدى شخص عنده إمكانية كافية » .

ويعرفه سيو وزملاؤه Sue et al (١٩٩٠) بأنه « التطبيق المنظم للأساليب المشتقة من الأسس النفسية بواسطة معالج متخصص وماهر ومدرب ، بقصد مساعدة الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نفسية » .

ويمضى سيو وزملاؤه إلى القول بأن كل طريقة علاجيه تشتق من نظرية خاصة تسعى إلى التركيز على جانب معين مثل الاتجاهات ، الأفكار ، المشاعر ، السلوك ، زيادة الاستبصار بالذات ، الضبط العقلانى للحياة ، شفاء المرض النفسى ، تحقيق الذات ، زيادة الاستقلالية الشخصية ، إزالة الأسباب ، وتغيير مفهوم الذات وتشجيع التكيف .

ويضيف هؤلاء المؤلفون : أنه سواء أمكننا تعريف العلاج النفسى أم لم يمكن فإنه بوسعنا تحديد أربع خصائص أساسية له ، وهذه الخصائص هى :

١- أن العلاج النفسى هو فرصة للمريض ليعيد التعلم (ليتعلم من جديد to Relearn).

٢- أن العلاج النفسى يساعد على تنشيط نمو خبرات جديدة ذات أهمية انفعالية .

٣- توجد علاقة علاجية (بين المعالج والمريض) ذات مواصفات خاصة .

٤- أن العملاء فى العلاج لهم دافعية وتوقعات معينة ، وكثير من الناس يدخلون إلى العلاج ومعهم القلق والأمل ، فعلى حين تخيفهم مشكلاتهم الانفعالية فإن الأمل يحدوهم فى أن العلاج سيساعدهم .

العلاقة بين الإرشاد والعلاج النفسى :

يتفق كثير من الباحثين فى الوقت الحاضر على أن الإرشاد والعلاج النفسى إنما هما وجهان لعملة واحدة ، وأن أوجه التشابه بينهما أكبر من أوجه الاختلاف ، كما أن الاختلاف هو اختلاف فى الدرجة وليس اختلافا فى النوع .

وفى رأى جوستاد Gustad (١٩٥٣) أن كلا من الإرشاد والعلاج النفسى يتجهان نفس الوجهة فى الأداء ، ولكنهما يختلفان فى النقاط التى يركزان عليها ، ويوافق واطسون Watson (١٩٥٤) على هذا الرأى ، ويرى أن ما يميز الإرشاد هو وجود الموقف التعليمى وأن المرشدين يعملون أساسا مع أشخاص عاديين فى حين أن

التدريب والمهارات المطلوبة من المعالج هى نفسها مطلوبة من المرشد ، ويري سوبر Super (١٩٥٥) أن الإرشاد يهتم بشكل أكبر بالجوانب الصحية للسلوك Hygiology فى حين يهتم العلاج النفسى بالجانب المرضى Psychapathology للسلوك ، ويركز الجانب الصحى على دراسة المشكلات التى تقابل الأشخاص العاديين ومحاولة الوقاية من المشكلات الانفعالية الشديدة . فى حين أن المعالجين نجدهم بشكل أكبر فى المستشفيات والعيادات حيث تعالج الاضطرابات الشديدة للسلوك ، وقد اقترح ويليامسون -William son أن الإرشاد يتم فى البيئات التعليمية ، مثل المدارس ومراكز التأهيل فى حين أن المعالجين نجدهم فى العيادات والمستشفيات ، ومع ذلك فإن بعض المستشفيات توظف المرشدين إلا أن وجودهم أكثر فى المدارس . ويصل باترسون (١٩٨٦) فى مناقشة هذا الموضوع إلى القول بأن المرشد النفسى والمعالج النفسى يتلقيان نفس التعليم ويستخدمان نفس النظريات والأساليب، وأن الاختلاف بينهما إنما هو اختلاف فى الدرجة وليس اختلافا فى النوع . ويضيف قوله إن أى تعريف للإرشاد يمكن أن نعتبره تعريفا مقبولا للعلاج النفسى والعكس صحيح ، فكل من الإرشاد والعلاج النفسى ينظر إليه على أنه عملية تشتمل على نوع خاص من العلاقة بين شخص يحتاج إلى مساعدة (مسترشد أو مريض) وبين شخص مدرب على تقديم هذه المساعدة (مرشد أو معالج) ، وهذه العلاقة ذات طبيعة واحدة إن لم تكن متطابقة فى الإرشاد وفى العلاج النفسى ، كذلك فإن عملية الإرشاد لا تختلف فى أساليبها الفنية عن عملية العلاج النفسى ، أما الأهداف التى يبدو فيها بعض الاختلاف ، حيث تحدد الجمعية الأمريكية لعلماء النفس (شعبة رقم ١٧ الخاصة بالإرشاد النفسى) أن هدف الإرشاد هو « معاونة الأفراد للتغلب على العقبات التى تقابل نموهم الشخصى حيثما واجهوها ، وذلك لتحقيق أقصى تنمية لإمكانياتهم الشخصية » بينما ترى تيلر Tyler أن عمل المعالج يهدف إلى تغيير البنية النمائية : وإصلاح ماحدث من تلف فى الماضى ، إلا أن باترسون يرى أن هذه التفرقة اصطناعية لأن أهداف الإرشاد هى بعينها أهداف العلاج .

أما التفرقة التى يوافق كثير من الباحثين عليهاومنهم تيلر ، وفانس وفولسكى Vance & Volsky فهى أن الإرشاد يركز على العمل مع الأسوياء الذين تتركز مشكلاتهم في نمو طاقاتهم ، بينما يركز العلاج النفسى على العمل مع أشخاص لديهم نقص أو قصور من جانب ما .

غير أن باترسون يعود مرة أخرى ليؤكد أن هذا أيضا تفريق مصطنع فيما يتصل بشدة الاضطراب ، وأنه يقع على خط متدرج من التوافق إلى عدم التوافق ، فالواقع العملي يؤكد أنه تفريق اصطناعي .

ويختتم باترسون مناقشته التحليلية حول العلاقة بين الإرشاد والعلاج النفسي بقوله : « والخلاصة أنه لا توجد فروق جوهرية بين الإرشاد والعلاج النفسي سواء في طبيعة العلاقة، أو في العملية، أو في الطرق والأساليب الفنية، أو في الأهداف والنتائج (بشكل عام) أو حتى في أنواع العملاء المشتركين ، وللسهولة أو لأسباب اجتماعية ، فإن الإرشاد يشير إلى العمل مع أفراد أقل خطورة في اضطرابهم ، أو مع عملاء لديهم مشكلات محددة مع اضطراب أقل في الشخصية ، وعادة يتم ذلك في بيئة غير طبية . أما العلاج النفسي فيشير إلى العمل مع حالات أكثر شدة في اضطرابها ، وعادة مايتم ذلك في بيئة طبية .

وفي مقال نشره فوكس وزملاؤه (١٩٨٥) Fox et al يقول الباحثون « نحن نتحدى القارئ أن يعطينا توضيحا مقبولا ومقنعا للفرق بين علم النفس الكلينيكي (العيادي) وعلم النفس الإرشادي [ص ١٠٤٦] .

العملية الإرشادية Counseling Process

يقصد باصطلاح عملية Process أن يكون هناك تتابع معروف من الأحداث التي تقع عبر الزمن ، وعادة فإن العملية تشتمل على مراحل متتابعة Progressive .

وعلى سبيل المثال فإن عملية النمو التي يمربها الفرد من مولده إلى وفاته تشتمل على مراحل متتابعة يمكن وصف كل مرحلة منها على حدة.

وهكذا يمكن القول بأن عملية الإرشاد (أو العلاج) هي تلك الخطوات أو المراحل المتتابعة التي يعمل فيها المرشد مع المسترشد ابتداء من إحالة المسترشد إليه حتى إقفال الحالة والتحقق من الوصول إلى أهداف الإرشاد .

لقد قدم كثير من الباحثين في مجال الإرشاد نماذج Models تصف عملية الإرشاد في صورة خطوات تتبعية يمكن للمرشد أن يهتدي بها في عمله مع المسترشد ، وسوف نتناول فيما يلي بعض هذه النماذج بالوصف :

١- نموذج أيزينبرج وديلانى (١٩٧٧) Eizenberg & Delaney

يرى أيزينبرج وديلانى أن عملية الإرشاد تشتمل على المراحل التالية :

١- المقابلة الأولى .

٢- استكشاف مشغولية الفرد وتنمية العلاقة الإرشادية .

٣- تحديد الهدف والتعرف على العوامل المرتبطة بتحقيقه وتقديرها .

٤- تطوير واستخدام طريقة لتحقيق الهدف .

٥- تقويم النتائج .

٦- إقفال الحالة والتتبع .

٢- نموذج أوكون (١٩٧٦) Okun

قدمت أوكون نموذجا قائما على أساس من نموذج العلاقات الإنسانية ، حيث ترى أن هناك ثلاثة أبعاد متكاملة للإرشاد هى : المراحل ، والمهارات ، والقضايا . Stages , Skills, and Issues .

وتنقسم المراحل إلى مجموعتين هما : العلاقات والإستراتيجيات

١- العلاقات : (تنمية الثقة ، التطابق ، التفهم)

(أ) البداية .

(ب) استيضاح المشكلة المعروضة .

(جـ) وضع إطار أو تعاقد للعلاقة الإرشادية .

(د) الاستكشاف المكثف للمشكلة أو المشكلات .

(هـ) الأهداف الممكنة للعلاقة الإرشادية .

٢- الإستراتيجيات (الطرق)

(أ) الإتفاق المتبادل على الأهداف المحددة .

(ب) تخطيط الطرق .

(جـ) استخدام الطرق .

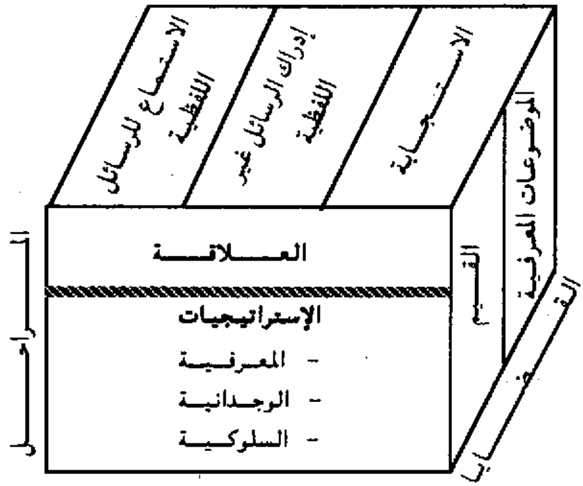
(د) تقويم الطرق .

(هـ) الإقفال (الإنهاء) .

(و) التتبع .

أما المهارات فهى تشتمل على مهارات الاتصال وهى الاستماع للرسائل الشفوية (اللفظية) وإدراك الرسائل غير اللفظية ، والاستجابة لكلا النوعين من الرسائل .

وتشتمل القضايا على القيم والقضايا المعرفية . ويوضح شكل رقم (١) تخطيطا لهذا النموذج .



شكل رقم (١) نموذج الإرشاد ذى الأبعاد الثلاثة (عن أوكون ص ١١ ، ١٩٧٦)

٣ - نموذج كارخوف Carkhuf

طور كارخوف وزملاؤه نموذجا للمساعدة Helping وقد تبنى كثير من المرشدين هذا النموذج .ويأخذ النموذج فى اعتباره مستويين أولهما يتصل بالمرشد ويشتمل على أربع مهارات هى :

١- الحضور Attending .

٢- الاستجابة Responding .

٣- التفهم أو المشاركة Personalizing .

٤- المبادأة Initiating .

أما المجموعة الثانية فهى المتصلة بالمسترشد ، وتشتمل جوانب التعلم لدى المسترشد وهى ثلاثة جوانب .

١- الاستكشاف Exploring .

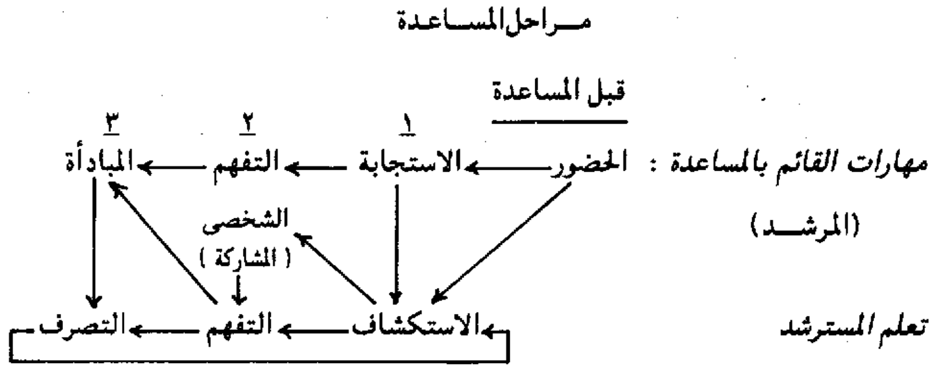
٢- التعرف أو الفهم Understanding .

٣- التصرف Acting .

ويربط كارخوف بين المستويات الثلاثة للتعلم لدى المسترشد والمدارس المختلفة للإرشاد ، حيث يرى أن الاستكشاف يمكن أن يرتبط بنظرية العلاج المتمركز حول الشخص والتى وصفها كارل روجرز حيث يركز على استكشاف الفرد لذاته ولخبراته كما يربط بين الفهم ونظرية التحليل النفسى التى تقوم على الاستبصار والتفسير ، وكذلك نظرية السمات والعوامل التى تركز على توفير المعلومات عن الفرد ومايحيط به ، كما يربط بين التصرف وبين نظريات التعلم التى يقوم عليها الإرشاد والعلاج السلوكى (تعديل السلوك) .

إلا أنه بصفة عامة يمكن القول أن نموذج كارخوف الذى يقترح استخدامه أيضا فى العملية التعليمية والتدريبية ينتمى إلى حد بعيد لنظرية العلاج المتمركز حول الشخص لكارل روجرز حيث ينصب الاهتمام على تنمية علاقة بين المرشد والمسترشد . ويعتبر أن العلاقة هى العملية الإرشادية كلها ، وان كل نتائج الإرشاد تتوقف على ما يسود هذه العلاقة من خصائص ومهارات للمرشد مثل التقبل والتفهم والاحترام والأصالة وتفهم المسترشد لهذه الخصائص والمهارات .

ويوضح شكل رقم (٢) نموذج كارخوف للمساعدة Helping



شكل رقم (٢) : مهارات المساعدة تساعد الناس على الإستكشاف والتفهم والتصرف

لكى يتغيروا (كارخوف وبيرنسون ١٩٧٧ ص ٢٣)

٤- نموذج هانسن وزملائه (١٩٧٧) Hansen et al

ويرى هانسن وستيفيك ووارنر (١٩٧٧) Hansen, Stevic & Warner أن عملية الإرشاد إنما هى فى الواقع عملية تكوين علاقة بين المرشد والمسترشد ، ومواصلة هذه العلاقة والتعامل مع المسترشد فى إطار هذه العلاقة ثم إنهاء هذه العلاقة عند الاطمئنان إلى تحقيق اهداف الإرشاد . ومن ثم فإن التركيز فى مثل هذا النموذج ينصب على كيفية بدء هذه العلاقة ، وعلى التعامل مع المواقف الصعبة فيها مثل الغموض والصمت والتحويل وغيرها ، والاتصال المناسب مع المسترشد حيث يكون الهدف هو زيادة الجانب الواضح من سلوك المسترشد لنفسه وللمرشد على النحو الذى يصفه جو ، وهارى فيما يعرف بنافذة جوهارى Johari Window .

٥- نموذج ويليامسون :

وضع ويليامسون نموذجا لعملية الإرشاد فيما عرف بمدرسة مينسوتا ، أو السمات والعوامل ، ويتكون هذا النموذج من ست خطوات هى :

١- التحليل	٢- التركيب	٣- التشخيص
٤- المآل	٥- الإرشاد	٦- المتابعة

٦- نموذج الإرشاد المنظومى Systematic Counseling

قدم مجموعة من المتخصصين فى الإرشاد بجامعة الولاية بميتشجان Michigan State University نموذجا يصورون فيه الإرشاد فى شكل منظومة System (سيتوارت ، وينبورن ، جونسون ، بيركز ، إنجيلكيز Stewart, Winborn, ١٩٧٧ (Johnson, Burks. Jr & Engelkes .

وينحو هذا النموذج منحى سلوكيا فى محتواه ويستفيد من نظرية المنظومات Systems Theory فى تكوين الإطار الأساسى .

ويرى هؤلاء الباحثون أن عملية الإرشاد تتكون من أربعة مكونات رئيسية هى :

١- المرشد .　　　　٢- المسترشد .

٣- منظومة للإرشاد .			٤- نتائج منظومة الإرشاد .

وقد أمكنهم تجزئة المنظومة إلى اثنتى عشرة خطوة تندرج تحتها خطوات فرعية ، وتم تحديدها جميعا فى صورة لوحة تتبع Flow Chart وهذه الخطوات هى : [أنظر شكل رقم٣].

١- المرشد .

٢- عملية إحالة العملاء .

٣- الإعداد للمقابلة .

٤- شرح العلاقة الإرشادية .

٥- بناء نموذج لمشاعر المسترشد .

٦- تحديد الغاية والهدف .

٧- استخدام إستراتيجية .

٨- تقويم أداء المسترشد .

٩- إنهاء الإرشاد .

١٠- مراقبة أداء المسترشد .

١١- إقفال الحالة .

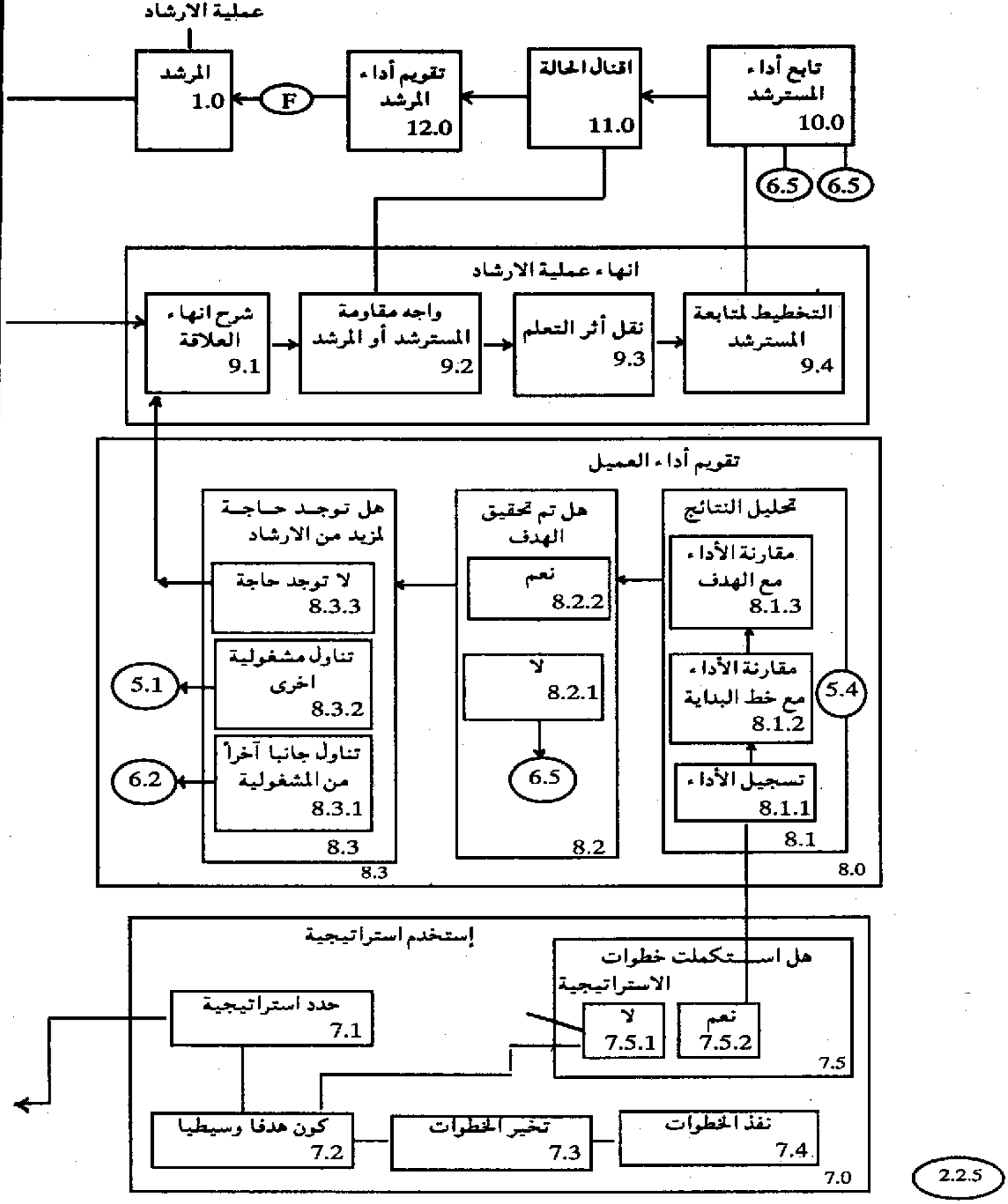
١٢- تقويم أداء المرشد .

٧ - نموذج تحقيق الذات [برامروشوستروم (١٩٧٧)] Actualizing Model

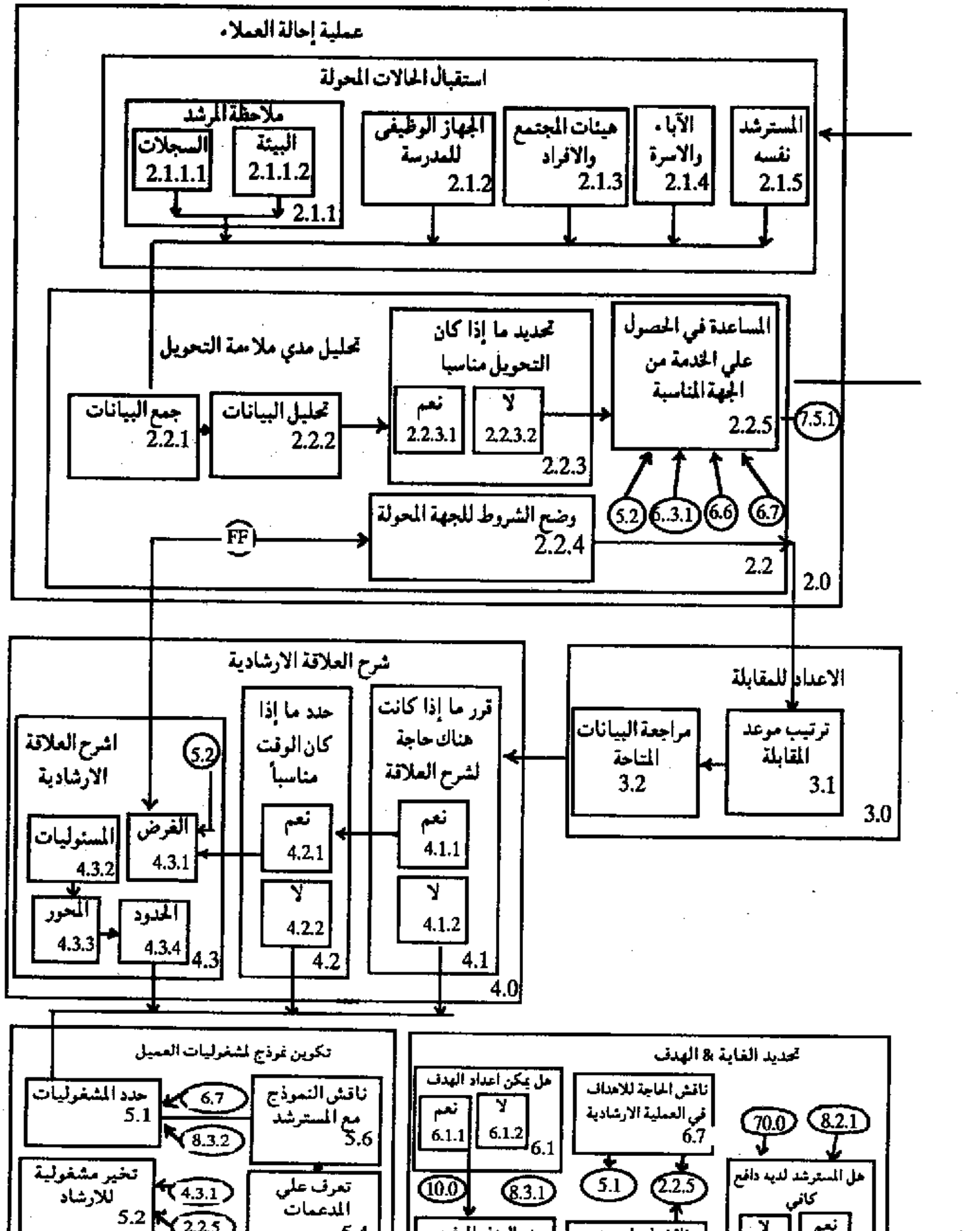
اقترح برامروشوستروم Brammer & Shostrom نموذجا أطلقا عليه نموذج الإرشاد والعلاج النفسى المحقق للذات . ويتكون هذا النموذج من سبع خطوات هى .

١- تقرير المشغوليات وتحديد الحاجة للمساعدة .

٢- بناء العلاقة الإرشادية .



شكل (٣) الإرشاد المنظومي عن
Stewart et al (1978) Systematic Coumseling


عملية إحالة العملاء
استقبال الحالات المحولة
ملاحظة المرشد
السجلات 2.1.1.1
البيئة 2.1.1.2
2.1.1
الجهاز الوظيفي للمدرسة 2.1.2
هيئات المجتمع والافراد 2.1.3
الآباء والاسرة 2.1.4
المسترشد نفسه 2.1.5
تحليل مدي ملاءمة التحويل
جمع البيانات 2.2.1
تحليل البيانات 2.2.2
تحديد ما إذا كان التحويل مناسبا
نعم 2.2.3.1
لا 2.2.3.2
2.2.3
المساعدة في الحصول علي الخدمة من الجهة المناسبة 2.2.5
7.5.1
5.2
6.3.1
6.6
6.7
وضع الشروط للجهة المحولة 2.2.4
FF
2.2
2.0
الاعداد للمقابلة
ترتيب موعد المقابلة 3.1
مراجعة البيانات المتاحة 3.2
3.0
شرح العلاقة الارشادية
قرر ما إذا كانت هناك حاجة لشرح العلاقة
نعم 4.1.1
لا 4.1.2
4.1
حدد ما إذا كان الوقت مناسباً
نعم 4.2.1
لا 4.2.2
4.2
اشرح العلاقة الارشادية
5.2
الغرض 4.3.1
المسئوليات 4.3.2
المحور 4.3.3
الحدود 4.3.4
4.3
4.0
تكوين نموذج لمشغوليات العميل
حدد المشغوليات 5.1
6.7
8.3.2
ناقش النموذج مع المسترشد 5.6
تخير مشغولية للارشاد 5.2
4.3.1
2.2.5
تعرف علي المدعمات 5.4
حدد مكونات المشغولية
5.3.1 الاستجابة
5.3.2 الزمن
5.3.3 الموقف
5.3
حدد خط البداية للمشغولية 5.6
FF
8.1.2
5.0
تحديد الغاية & الهدف
هل يمكن اعداد الهدف
نعم 6.1.1
لا 6.1.2
6.1
ناقش الحاجة للاهداف في العملية الارشادية 6.7
70.0
8.2.1
10.0
8.3.1
5.1
2.2.5
هل المسترشد لديه دافع كافي
لا 6.5.1
نعم 6.5.2
6.5
حدد الهدف المرغوب 6.2
ناقش اسباب عدم وجود دافع كافي 6.6
هل سيعمل المرشد مع هذا الهدف
لا 6.3.1
نعم 6.3.2
6.3
كون هدفاً تعليمياً 6.4
6.0
2.2.5

٣- تحديد الأهداف والإطار .

٤- العمل مع المشكلات والأهداف .

٥- تسهيل الوعى .

٦- تخطيط برنامج العمل .

٧- تقويم النتائج وإنهاء الإرشاد .

٨ - نموذج مقترح لعملية الإرشاد :

يقترح المؤلف النموذج التالى لعملية الإرشاد .

١- بناء العلاقة الإرشادية .

٢- تصوير المشكلة .

٣- تحديد الأهداف .

٤- اختيار طريقة للإرشاد واستخدامها .

٥- تقويم النتائج .

٦- إنهاء الإرشاد .

وسوف تتناول الفصول الآتية الخطوات التى يتكون منها هذا النموذج بالتفصيل ، بالإضافة إلى فصل عن المرشد وآخر عن المقابلة الأولية .

مراجع الفصل الأول

١ - العربية :

زهران ، حامد عبدالسلام التوجيه والإرشاد النفسى . (ط ٢) القاهرة : عالم الكتب ١٩٨٠ .

الشناوى ، محمد محروس تحليل مهنى لعمل المرشد الطلابى : دراسة فى منطقة الرياض . ألقى فى اللقاء الثانى للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية الرياض ١٩٩٠.

الشناوى ، محمد محروس نظريات الإرشاد والعلاج النفسى . القاهرة دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ١٩٩٤ .

٢ - الأجنبية :

American Psychological Association, Division of Counseling Psychology (1956) Counseling Psychology as a speciality. American Psychologist. 11,282-285 .

Brammer, L.N. & Shostrom, E.L (1977) Therapeutic Psychology : Fundamentals of Counseling and Psychotherapy. Englewood Cliffs, N.J : Prentice- Hall.

Burks, H. & Stefflre, B (1979) Theories of Coumseling (3rd ed) New York : McGraw-Hill.

Cark huff, R.R. & Berenson , B.G (1977) Beyond Counseling and therapy (2 nd ed) New York : Holt, Rinehart & Winston .

Eisenberg, S. & delany, D.J. (1977) The Counseling Process (2 nd ed) Chicago : Rand McNally.

Fox, R.E, Kovacs, A.L & Graham, S.R (1985) Proposals for a revolution in the preparation and regulation of Professional Psychologists . American Psychologist 40,9,1042-1050 .

George, R.L. & Cristiani, T.S (1981) Theory, methods and Processes of Counseling and Psychotherapy. Englewood Cliffs New Jersey : Prentice-Hall.

Good, C.V. (Ed) (1942) Dictionary of Education. New York : McGraw -Hill.

Gustad, J.W (1953) The definition of counseling . In R.F. Berdi (Ed) Roles and Relationships in counseling. Minneapolis : University of Minnesota Press.

Hansen, J.C, Stevic, R.R , & Warner, W. (1977) Counseling : Theory and Process. Boston : Allyn & Bacon .

Krumboltz, J.D (1965) Behavioral Counseling : Rationale and Research : Personnel and Guidance Journal 44, 383-387 .

Okun, B.F. (1976) Effective helping : Interviewing and Counseling techniques . North Scituate, MA: Duxbury.

Patterson, C.H. (1986) Theories of counseling and Psychotherapy (4th ed) New York : Harper & Row.

Pepinsky, H. B. & Pepinsky, P. (1954) Counceling : Theory and Practice . New York : Ronald Press.

Pietrofesa, J. J., Splete, H.H., Hoffman, A. & Pinto, D.V (1978) Counseling : Theory research and practice . Chicago : Rand McNally.

Rogers, C.R (1951) Client Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R (1959) A theory of therapy: Personality and interpersonal relationships, as developed in the client-antered Framework. In S. Koch (Ed) Psychology: A Study of Science. Vol 3. New York: McGrawhill.

Rotter, J. B (1971) Clinical Psychology (2nd ed) Englewood cliffs. N. J: Prentice-Hall.

Stewart, N. R., Winborn, B. B., Johnson, R. G. Burks, H. M. & Engelkes, J. R. (1978) Systematic Counseling. Englewood Cliffs. N. J. Prentice- Hall.

Sue, D., Sue, D., & Sue, S. (1990) Understanding abnormal behavior (3 rd ed) Boston: Houghton Mifflin.

Tolbert, L. E. (1959) Introduction to Counseling New York: McGraw-Hill.

Tyler, L. E (1969) The Work of the Counselor (3rd ed) New York: Appleton-Century Crafts.

Wollerg, L. R. (1988) The technique of Psychotherapy. (4th ed) Philadelphia, P. A: Grune & Stratton.

Wrenn, C. G (1951) Student Personnel Work in College. New York: Ronald Press.

الفصل الثانى

المرشد
خصائصه ومهاراته

يمكن أن ننظر للإرشاد على أنه موقف تفاعلى بين مرشد متخصص يمكنه أن يتعرف على القضايا أو المشكلات التى يعرضها المسترشد (الطرف الثانى من التفاعل) ويعمل على حلها .

وبذلك فإن التفاعل الذى يتم فى الإرشاد يشتمل على أربعة جوانب :

الأول : شخص مايبحث عن المساعدة (المسترشد) .

الثانى : شخص مايرغب فى تقديم المساعدة (المرشد) .

الثالث : هذا المرشد مدرب وقادر على تقديم المساعدة (الإرشاد).

الرابع : وذلك فى موقف يسمح بإعطاء وتلقى المساعدة .

إن الشخص الذى يقدم المساعدة Helping فى موقف الإرشاد ، وهو المرشد ، ينبغى أن تتوافر فيه مجموعة من الخصائص الشخصية التى تساعده فى عمله ، وكذلك مجموعة من المهارات التى يبنى عليها هذا العمل .

خصائص المرشد :

تتعدد المواصفات التى يضعها المتخصصون فى الإرشاد فيمن يقومون بهذا العمل بتعدد المدارس والنظريات التى يبنون عليها نماذجهم الإرشادية . ولاشك أن بعض الخصائص التى يقررها هؤلاء المتخصصون تصلح للاسترشاد بها عبر الزمان والمكان فى تحديد خصائص المرشدين والمعالجين ومن يماثلهم من أخصائيين اجتماعيين وأطباء نفسيين

بل وفى كل من يتصدى لمعاونة إنسان فى أى موقع لتخطى عقبة أو حل مشكلة أو مواجهة أزمة شديدة .

والمرشد (أو المعالج) ينبغى أن يتصف بعدة خصائص أساسية ليمارس العمل الإرشادى .كما يحتاج بصفة دائمه أن يمحص نفسه من وقت لآخر ليطمئن إلى أن هذه الخصائص لاتزال قوية عنده وأن يبحث فى تقويتها بصفة دائمة .

أولا : العلم :

الإرشاد كما قلنا على تخصصى يقوم به شخص قادر على تقديم العون لشخص آخر بحاجة إلى هذا العون – فالمرشد وهو الذى يقدم العون هو متخصص Professional مدرب علي العمل الإرشادى على الأقل فى مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس) . وهو يبنى عمله الإرشادى على أساس من مجموعة كبيرة من النظريات يتلقاها أثناء اعداده العلمى – فهو يعمل مع إنسان الأمر الذى يستوجب أن يكون على دراية بطبيعة هذا الانسان ونموه وارتقائه وخصائصه وسلوكه كفرد مع ذاته وكفرد وسط جماعة ووسط مجتمع . ولأنه يعمل مع إنسان له ظروف أو مشكلات خاصة تجعله ينشد العون عند هذا المتخصص المرشد فإنه يحتاج أن يعرف كيف تحدث هذه المشكلات وكيف تطرأ التغيرات فى السلوك مما يدعو إلى التعرف على ما يمكن أن يحدث من اضطرابات نفسية وسلوكية – ثم إنه بحاجة إلى أن يواجه هذه الاضطرابات وهذه المشكلات من خلال عملية تعليم للمسترشد فى إطار العلاقة الإرشادية، ويمكن اعتبار المقررات التالية أساسية للعمل الإرشادى .

١ – أساسيات علم النفس .

٢ – علم نفس النمو .

٣ – علم نفس الشخصية .

٤ – علم نفس النمو .

٥ – أسس القياس النفسى .

٦ - علم نفس الشواذ .

٧ - المشكلات السلوكية .

٨ - أساليب التشخيص : المقابلة والملاحظة .

٩ - أساليب التشخيص : الاختبارات النفسية (الذكاء) .

١٠- أساليب التشخيص : الاختبارات النفسية (الشخصية) .

١١- نظريات الإرشاد والعلاج النفسى .

١٢- العملية الإرشادية والعلاجية .

١٣- طرق الإرشاد والعلاج .

١٤- العلاج السلوكى .

١٥- الإرشاد والعلاج الجمعى .

١٦- الإرشاد المهنى .

١٧- دراسة الحالة .

١٨- مناهج البحث .

١٩- الاحصاء .

ثانيا : الصفات والخصائص الشخصية :

العمل الإرشادى ينتمى كما سبق القول إلى مجموعة تخصصات أو مهن تعرف بمهن المساعدة (المعاونة) Helpin Professions وهذه المهن تتطلب من القائم بها أن يضع شخصه داخل هذا العمل وأن يكون مستعدا للعطاء دون ملل وتحمل العمل دون ضجر ودون يأس - وهو لذلك يحتاج أن تتوفر فيه مجموعة صفات أو خصائص شخصية تجعل من عمله بجانب اصطباغة بالأسس العلمية ذا طبيعة فنية خاصة يشعر بها المرشد وهو يؤديها ويشعر بها المسترشد الذى يقدم العمل من أجله وفيما يلى بعض الخصائص التى يرى المؤلف ضرورة توفرها فى المرشد .

١ - الأمانة :

والأمانة كلمة بسيطة ولكنها ذات معنى واسع ، والأمانة مشتقة من الأمن ، ومادة الأمن تعبر عن الطمأنينة . والأمانة صفة هامة أساسية ينبغى أن تتوافر فى المرشد .

إن المسترشد حين يأتى إلى موقف الإرشاد فإنه يأتى ومعه مشكلة ، وهذه المشكلة جاءت من مسببات ومن ظروف أكثرها يكون فى عائلة المسترشد أو أسرته وقليل منها يكون فى البيئة التى يتحرك فيها ، وفى جميع هذه الأحوال فإن هناك معلومات سيحتاجها المرشد حول المشكلة والظروف التى أنشأتها أو التى تساعد على استمرارها ، وهذه المعلومات بعضها قد يمثل جانبا حساسا من حياة الناس لا يحبون أن يطلع عليه أحد . ومن هنا نجد المسترشد فى الجلسات الأولى من الإرشاد وقد حجب كثيرا من المعلومات العامة خوفا من أن يعرفها آخرون أو أن تصبح موطن حرج له ، فإذا ماعرف مايشترط فى الإرشاد من أمانة تقتضى صون المسترشد وصون أسراره فإن الثقة فى المرشد تنمو لدى المسترشد ويبدأ فى تقديم المعلومات التى يحتاجها المرشد ليساعده .

إن الأمانة تقتضى من المرشد أن يحافظ على المسترشد وأن يصونه بكل مايستطيع، ومعنى هذا أن يصون دينه وعقله وسلامته (نفسه) وماله وعرضه ، وهى الضرورات التى تحددها الشريعة الإسلامية .

والأمانة تقتضى من المرشد أن يصون الجماعة المسلمة والمجتمع المسلم بكل ماأوتى من قوة ، وهو بذلك يلتزم بوقاية مسترشديه بكل مايمكنه ووقاية المجتمع من أى داء يتسلل إليه .

والأمانة تقتضى من المرشد أن يصون أسرار المسترشد إلا عندما يتحقق أن الاستمرار فى ذلك تنشأ عنه مضرة أو مفسدة للمسترشد نفسه أو لآخرين أو للمجتمع ككل .

والأمانة تقتضى أن نقدم للمسترشد المعلومات الدقيقة الصادقة لكل المواقف التى يحتاج فيها إلى هذه المعلومات لتصحيح موقف أو تخطى عقبة أو حل مشكلة ، وأن نسعى للحصول على هذه المعلومات من مصادرها الصحيحة .

والأمانة تقتضى أن يبتعد المرشد عن مجاملة الآخرين على حساب المسترشد ، وأن يتدخل لحمايته بكل مايستطيع من أى استغلال أو ضرر يلحق به عن طريق اللجوء إلى جهات الاختصاص .

إن الأمانة صفة أخلاقية أساسية يحتاج إليها المرشد فى كل حياته ويحتاج أن يستفيد منها فى عمله الإرشادى . وهى صفة يمتدحها القرآن الكريم : ﴿ *قد أفلح المؤمنون * الذين هم فى صلاتهم خاشعون * والذين هم عن اللغو معرضون * والذين هم للزكاة فاعلون * والذين هم لفروجهم حافظون * إلا على أزواجهم أو ماملكت أيمانهم فإنهم غير ملومين * فمن ابتغى وراء ذلك فأولئك هم العادون * والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون* ﴾ . [المؤمنون ١ - ٨] .

كذلك فإن الأمانة تقتضى من المرشد أن يخلص فى عمله ، وأن يسعى إلى إتقانه بكل مايستطع . ويعنى هذا أن المرشد لا يدخر جهدا فى مساعدة مجموعة المسترشدين (مثل الطلاب) الذين يعمل معهم بدءا بالمستوى الإنمائى ثم المستوى الوقائى فالمستوى العلاجى ، والإخلاص وإتقان العمل سمات أساسية من سمات المؤمنين ، ففى حديث الرسول صلى الله عليه وسلم .

« *إن الله يحب إذاعمل أحدكم عملا أن يتقنه* »

والإتقان يعنى الجودة ، ويعنى التمام ، ويعنى عدم التكاسل أو اتباع الطرق السهلة دون النظر إلى مصلحة المسترشد . إن الإتقان يأتى عندما يشعر المرشد أنه قد بذل كل مافى وسعه على أحسن وجه ، أو بمعنى آخر يشعر أنه يؤدى الأمانة التى اؤتمن عليها وهى مصلحة المسترشد .

٢ - التطابق : (الأصالة)

التطابق يعنى أن يكون الإنسان أمينا مع نفسه ظاهره كباطنه وسره كعلانيته ، أن يكون عمله مصدقا لقوله ...

والتطابق صفة لازمة للصحة النفسية ، وهى أيضاً صفة لازمة للمرشد فى عمله ، فالمرشد كما قلنا من قبل يدير موقفا تعليميا فيه المسترشد ، ومجموعة المسترشدين وهم

طلاب المدرسة يتعلمون منه وعنه ، وهم ينظرون إلى عمله بقدر مايصغون إلى كلامه ، إنهم يرونه وهو يتحرك فى المدرسة ويضاهئون بين مايقوله ومايفعله . فإذا كان المرشد أصيلا صادقا أمينا فإنه سيكون متطابقا ، وهنا تزداد ثقة المسترشدين فيه ، بل ويكون هو نفسه كشخص متحرك في المدرسة نموذجا يحتذى به الطلاب . أما إذا كانت أقواله في واد وأعماله فى واد آخر فإنه سيكون فى نظر المسترشدين شخصا زائفا يقول مالا يفعل ويفعل غير ما يقول ، وتلك خصلة ذمها القرآن الكريم .

﴿ *يأيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون * كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون* ﴾ [سورة الصف ٢ - ٣]

﴿ *أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون* ﴾

[البقرة ٤٤]

وقديما قال الشاعر العربى :

لا تنه عن خلق وتأتى مثله عار عليك إذا فعلت عظيم

ولقد نرى بعض المرشدين يتبنى فى عمله إعداد برنامج إرشادى ضد التدخين أو ضد عادات أخرى ثم يفاجأ طلابه برؤيته وهو يدخن .إن هذا الموقف سيؤدى بغير شك إلى صراع لديهم وفقدان للثقة فى هذا المرشد.

٣ - الكفاءة الذهنية :

يتطلب الإرشاد من المرشد أن تكون لديه قاعدة معرفية مناسبة وواسعة فى مجالات متنوعة . فالمرشد بحاجة إلى أن يكون لديه معلومات غزيرة ، وإلى أن يكون أيضا راغبا فى التعلم ، وأن يكون لديه من التطلع مايدفعه إلى تمحيص الأشياء وإلى معرفة ماذا يجرى للمسترشد ، وتشتمل المقدرة الذهنية أيضا على القدرة على البحث عن المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة حول إختيار الطرق المناسبة للعلاج .

والمرشد بحاجة إلى أن تكون لديه معلومات عن الإنسان وعن نموه وعن تطور شخصيته وعن الاضطرابات النفسية والصحة النفسية وعن أساسيات الإرشاد وأساليبه كما

يحتاج أن تكون لديه معلومات مناسبة عن التعليم ونظامه وإدارته وعن التدريس وطرقه وعن التربية الإسلامية وأصولها وعن التقويم والقياس وكيفية التعرف على الاستعدادات والقدرات والميول والاتجاهات والشخصية ، وهو كذلك بحاجة لمعلومات غزيرة حول أساسيات الدين الإسلامي من ثقافة إسلاميه وتوحيد وفقه ، وهو بالإضافة إلى ذلك بحاجة إلى معلومات عن المجتمع وعن البيئة المحيطة بالمدرسة وعن السياسة التعليمية والفرص التعليمية والمهنية المتاحة للطلاب ، هذا كله بجانب المعلومات العامة عن الصحة والتغذية والعادات السليمة وغيرها .

٤ - الطاقة :

قد ينظر البعض إلى الإرشاد على أنه عمل محدود بمكتب المرشد وبالجلوس مع المسترشد وجها لوجه ، ومن ثم فهو يحتاج إلى قدر بسيط من الطاقة ، ولكن الواقع على العكس من ذلك ، فالمرشد ينبغى أن تكون لديه طاقة عالية فى الجوانب البدنية والجوانب الانفعالية أيضا . والمرشد الطلابى الناجح لا يقبع وراء مكتبه انتظارا لمن يحال إليه من طلاب يحيلهم المدرسون أو مدير المدرسة وإنما هو يدرك تماما أن له دورين أساسيين يسبقان هذا الدور العلاجى الذى يقوم به فى المكتب وهذان الدوران هما الجانب الإنمائى والجانب الوقائى ، وكل منهما (بالإضافة إلى الدور العلاجى) بحاجة إلى طاقة عالية تجعله يتحرك وينظر ويسمع ويدقق ويحلل ويجمع المعلومات وينظمها وينفذها ، وهو يبذل طاقة فى عمله مع المسترشد طالما أنه يسعى إلى أن يكون عمله متسما بالدينامية فهو يصغى ويتكلم ، ويجمع المعلومات ويحللها ، ويتصل بالمدرسين وبالمدير وبالأسرة إن أمكن وبكل المصادر الموجودة فى البيئة . ولا شك أن المرشد الناجح سيشعر مع نهاية يومه أنه بذل جهدا كبيرا ، بل إن هذا الشعور قد يواتيه قبل أن يختم يومه الوظيفى ، ومن هنا نقول إن المرشد ينبغى أن تكون لديه طاقة عالية ليعمل بكفاءة وليجعل المسترشدين نشطين خلال الجلسات الإرشادية .

٥ - المرونة :

المرشد الكفء هو المرشد الذى يتمتع أيضاً بالمرونة فلا يكون جامدا فى عمله . إن المرشد يتعامل مع أفراد بينهم عديد من الفروق ومع مشكلات متنوعة ، ولن ينجح

المرشد إذا قصر عمله على اسلوب واحد أو طريقة واحدة يطبقها مع جميع المسترشدين ومع كافة المشكلات ، لأنه فى هذه الحالة سيحاول دفع المسترشدين ليتلاءموا مع النموذج (الوحيد) الذى يسير عليه، أو يختار الحالات التى تناسب هذا النموذج ويدع ماسواها . أما إذا تمتع المرشد بالمرونة فإنه سيحاول البحث عن الأساليب والطرق التى تناسب المسترشدين ومشكلاتهم كل واحد منهم على حدة .

٦ - المساندة والتراحم :

يجب أن يكون المرشد الناجح قادرا على مساندة المسترشدين ، والمساندة لها عدد من الوظائف فى العلاقة الإرشادية ، فهى تشتمل على زرع الأمل ، وتقليل قلق المسترشد ، وتزويده بالأمن الإنفعالى (برامر وشوستروم ١٩٨٢ Brammer & Shos-trom).

ولا تعنى مساندة المرشد للمسترشد أن يدفعه إلى الاعتماد عليه أو أن يعنى ذلك سحب المسئولية من المسترشد . وفى رأى روجرز (١٩٥١) Rogers أن المسترشد يعيش العلاقة الإرشادية على أنها مساندة ، ولكنه فى نفس الوقت لايشعر أن هذه العلاقة معاضدة بمعنى أنها تؤيده فى سلوكه ، وإنما يشعر أن هناك شخصا (المرشد) يفهمه ويحترمه ويتطلع إلى أن يراه يتخذ وجهة مناسبة فى الحياة .

ويعنى هذا أن المرشد بقدر مايزرع من المسترشد فى أمل ومايساعده على تحقيق الطمأنينة الانفعالية ويقلل قلقه فإنه لا يمضى فى تأييده إلى الحد الذى يجعل المسترشد يشعر أن هذا المرشد يؤيده .

وهناك من المواقف التي يعمل فيها المرشد من منطلق المساندة أساسا ، وهى المواقف التى تعرف بمواقف الأزمات Crises مثل الكوارث والصدمات والأحداث الشديدة والمفاجئة بصفة خاصة ، فهذه المواقف تشهد انهيارا كبيراً فى طاقة المسترشد وفي قدرته على مواجهة الضغوط ، ومن هنا نحتاج إلى تقديم المساندة للمسترشد من كل مصدر نستطيعه ليتمكن من النهوض من جديد ، ولكن أيضا فى هذه الحالة تكون المساندة لفترة محدودة حتى لا يصبح سلوك التواكل سلوكا معززا فى المسترشد .

إن مساندة المرشد للمسترشد واجب أساسى ينبع من مبادئ الدين الإسلامى ، فالمؤمنون كالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى .

عن النعمان بن بشير رضى الله عنهما عن النبى صلى الله عليه وسلم أنه قال : ***«مثل المؤمنين فى توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى »*** [متفق عليه].

٧ - القدرة على التأثير :

إن المرشد بالنسبة للمسترشد هو بمثابة المعلم ، وهدفه الأساسى فى العملية الإرشادية (التعليمية) مساعدة هذا المسترشد على التغيير والوصول إلى مستوى أفضل فى حياته. ولهذا فإن المرشد ينبغى أن تتوافر فيه المقدرة علي التأثير وعلى توجيه العمل الإرشادى داخل جلسات الإرشاد وخارجها ، بمعنى آخر أن يكون لديه القدرة علي توجيه مسار العملية الإشادية فى الاتجاه الصحيح الذى به يتحقق هدف أو أهداف الإرشاد .

ورغم أن الإرشاد قائم على مبدأ الاختيار والحرية للمسترشد فى اتخاذ قراراته ، إلا أن المرشد لكى يساعد المسترشد على تحقيق هذه الحرية واستخدامها الاستخدام الصحيح يحتاج إلى أن يكون قويا فى عمله الإرشادى ، والمعنى الذى نقصده بالقوة هنا هو عدم التردد أو السلبية أو التشكك فى القدرة الذاتية على مساعدة المسترشد . وفى نفس الوقت فإن الخوف من فقدان التأثير والضبط بالنسبة للمسترشد قد يدفع المرشد إلى أن يتخذ أساليب دفاعية ، كأن يكون مقاوما لآراء المسترشد أو أن يستخدم الغضب كوسيلة أساسية لضمان سيطرته على موقف الإرشاد أو أن يكون جامدا يلغى المرونة حتى لا يهتم بالتردد.

إن المرشد الناجح هو الذى يستطيع أن يضبط موقف المقابلة ويسيرها فى الوجهة الصحيحة وألا ينشئ أى صراعات بينه وبين المسترشد وألا يستخدم أساليب لا تتفق مع مبادئ الإرشاد مثل فرض الرأى أو التشبث به أو الغضب .

١٠ - الرفق :

الرفق من الخصائص الهامة التى يتصف بها المرشد الناجح . والرفق صفة يحض

عليها الإسلام كل مسلم ، وهى ألزم حين يكون المرء فى موقع يعمل فيه مع آخرين ليساعدهم على تغيير بعض جوانب حياتهم - والرفق يعنى عدم ، الغلظة وعدم العنف مع المسترشد ، وليس معنى هذا الموافقة على سلوك المسترشد أو الخضوع لأفكاره وتصرفاته ، وإنما معناه أن يقود المرشد العملية الإرشادية فى سلاسة وتراحم يمكنان المسترشد من أن يدرك أن هذا المرشد يسعى لمصلحته ويود له الخير ، وليس مجرد شخص متسلط نقاد ينظر فى عيوب المسترشد . إن الرفق يعنى التقبل ويعنى تكريم الإنسان ويعنى تفهم ظروف هذا الإنسان ويعنى أيضا السعى لتحقيق مصالحه .

لقد امتدح المولى سبحانه وتعالى سمة الرفق فى رسوله الكريم .

﴿ *فبما رحمة من الله لنت لهم ، ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم فى الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين* ﴾ [آل عمران ١٥٩]

﴿ لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ماعنتُّم حريص عليكم بالمؤمنين رءوف رحيم ﴾ [التوبة ١٢٨]

وفى امتداح الرفق يقول الرسول عليه الصلاة والسلام فيما روته عنه السيدة عائشة أم المؤمنين رضى الله عنها « ***ماكان الرفق فى شىء إلا زانه ومانزع من شئ إلا شانه*** »

« إن الله يحب الرفق، وإنه يعطى علي الرفق مالا يعطى على سواه ».

والرفق يساعد المرشد على تقبل المسترشد وأن يستقبله فى بشاشة وأن يقربه منه ، كما يساعده على أن يستمع إلى مشكلته ، وأن يتفهم هذه المشكلة من حيث موقع المسترشد نفسه فى مرحلة نموه وبيئته ومايحيط به من ظروف اجتماعية واقتصادية . والرفق يجعل المسترشد يدرك أن هذا المرشد يسعى لمصلحته ويعمل من أجله ويشعر بمشاعره . الرفق إذن يزيل حواجز التواصل الجيد بين المرشد والمسترشد مما يقوى العلاقة الإرشادية - ونعرض فيما يلى موقفا إرشاديا عظيما مما ورد فى السنة النبويه المطهرة .

روى أبو أمامة « ***إن غلاما شابا أتى النبى صلى الله عليه وسلم فقال : يانبى الله - تأذن لي فى الزنا ، فصاح الناس به فقال النبى صلى الله***

عليه وسلم «أدْنُ» فدنا حتى جلس بين يديه ، فقال صلى الله عليه وسلم : «أتحبه لأمك»؟ فقال لا جعلنى الله فداك . قال عليه الصلاة والسلام «كذلك الناس لا يحبونه لأمهاتهم ، أتحبه لابنتك»؟ قال : لا جعلنى الله فداك. قال «كذلك الناس لا يحبونه لبناتهم أتحبه لأختك»؟ قال : لا جعلنى الله فداك. فوضع رسول الله صلى الله عليه وسلم يده على صدره ، وقال : «اللهم طهر قلبه : واغفر ذنبه وحصن فرجه» ، فلم يكن شىء أبغض إليه منه (يعنى الزنا) » [رواه أحمد]

هكذا نرى المعلم الأعظم رسول الله صلى الله عليه وسلم وقد رفق بهذا الشاب فى القول وأدناه منه وخاطبه موضحا له الصورة التى يمكن أن يكون عليها فيما رغب فى فعله من محرم ثم وضع يده الشريفة على صدره ودعا له ، وهذا يمثل أسمى صور الرفق فعلا وقولا .

٨ - الإخـــلاص :

يجب أن يتصف المرشد بالإخلاص فى العمل . ومن يتأمل العمل الإرشادى يجد أنه عمل دءوب وشاق فى بعض جوانبه يحتاج إلى صبر طويل ، وعندما نصل إلى نهاية العمل مع المسترشد نحس براحة عميقة وارتياح ، ولكن عندما يأتى غيرنا ليقيس مقدار مابذلناه من جهد فقد يصبح ذلك صعبا فنحن لا نصنع بعض المنتجات لنعدها ونحن لانجرى اختبارات فى نهاية العام لنستخرج عدد الناجحين ونسبة النجاح . ومن هنا فإن المرشد الذى لا يتصف بالإخلاص قد ينتابه الفتور ويحاول أن يقوم بالمهام الظاهرة القريبة من نظر رؤسائه ، أو يختار أن يعمل مع الحالات ذات المشكلات البسيطة مبتعداً عن الحالات الصعبة .

والإخلاص فى عمل المرشد يقتضى منه أن يقبل على عمله برغبة ورضا وحب فى أن يساعد الآخرين ، وأن الله سبحانه وتعالى هو الذى يراقب عمله ، وأنه كلما ساعد إنسانا وخفف عنه مايعانى منه من آلام نفسية أو مايواجهه من مشكلات أيا كان نوعها فإنه إنما يعمل ذلك برضا وعن طيب نفس متخليا عن رغباته وطموحاته الشخصية دون أن

ينتظر الجزاء من الموقف الذى يعمل فيه سوى أجره الذى يأخذه عن العمل ، وإنما ماوراء ذلك من جزاء إنما ينتظره من الله سبحانه وتعالى .

وقد ضرب القرآن لنا أمثلة كثيرة فى العمل المخلص فيقول : ﴿ *الذى يؤتى ماله يتزكى *. ومالأحد عنده من نعمة تجزي * إلا ابتغاء وجه ربه الأعلى * ولسوف يرضى..* ﴾ [الليل ١٨-٢١]

ويقول الرسول صلوات الله وسلامه عليه فى حديث له « ***إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ مانوى ، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله ، ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ماهاجر إليه*** » [رواه البخارى ومسلم]

إن الإخلاص يدفع المرء إلى بذل أقصى مافى وسعه من جهد وطاقة ، والسعى إلى كل مايمكن أن يصل إليه من معرفة أو مهارة ليحقق الهدف الذى يسعى إليه فى عمله .

والمرشد المخلص ، هو المرشد الذى أخلص النية فى مساعدة المسترشد بكل ماأوتى من علم وخبرة ليتحرر من مشكلاته وليختار المسارات المناسبة له ، وهو لا يألو جهدا فى أن يحصل على المعلومات الدقيقة والمناسبة ، وأن يزود المسترشد بكل ماهومناسب من المعلومات والدقيق منها ، وهو لا ينتظر أن تبرز المشكلات إلى ساحة المدرسة ، وأن تصيب فى شراسة عددا من الطلاب ليبدأ الحركة ويبرز الهمة ، وإنما هو سباق دون ظهور ودون غرور إلى ترقب المشكلات ووقفها قبل وصولها إلى ساحة عمله ، وهو يعد العدد المناسبة لها من وقاية أولية وثانوية . وهو فى سبيل تحقيق أهداف هذا العمل الذي يقوم به لا يهمه الظهور بنفسه ولا وجوده في المقدمة ، ولا نسبة النجاح إليه ، ولا الجزاء المعجل له ، ولا أن يوضع اسمه فى لوحة الشرف ، وإنما هو فى عمله يبتغى وجه الله وتحقيق صالح المسترشدين ودفع المفاسد ودرئها قبل وقوعها .

والمرشد المخلص يسعى إلى زيادة معرفته وإلي صقل مهارته . إنه دءوب على الاطلاع على كل جديد فى المصادر العلمية المتصلة بعمله ، ومنها الإطلاع على المجلات

العلمية التى تنشر البحوث وعلى المؤلفات الجديدة ، وهو حريص على حضور المؤتمرات واللقاءات والندوات العلمية التى تتصل بمجال عمله . وهو عندما يقف به علمه أو خبرته يستشير أهل العلم والخبرة أو يحيل إليهم من يحتاج إلى خبرتهم من مسترشديه دون إحساس بالحرج ودون مكابرة .

والمرشد المخلص يجعل من بين أهدافه أن يرفع مستوى المهنة التى ينتمى إليها ، وأن يعمل ماوسعه الجهد أن تظل هذه المهنة نظيفة طاهرة ، وأن يشارك فى تقويم من يخرج فيها على الخلق القويم .

إن الإخلاص فى العمل يزود المرشد بطاقة لا حدود لها ، تهون معها كل الخطوب وتتهاوى معها كل العقبات ، وتقوى معها الإرادة ، ويشعر المرء أنه فى ساحة نضال من أجل قيمة عالية يسعى لتثبيتها ، وماأجلها من قيمة بالنسبة للمرشد أن يعاون إنسانا فى تخطى عقبة أو زوال خوف أو اختيار طريق كريم فى الحياة .

٩ -الوعى بالذات :

إن المرشد فى عمله الإرشادى يدخل فى علاقة تفاعلية مع شخص آخر هو المسترشد ، ولأن كلا من المرشد والمسترشد تربطهما علاقة أساسية هى كونهما بشرا ، فإن لكل واحد منهما حاجاته . ولأن المرشد يقف فى موقف العطاء وهو يمد يد العون ليساعد المسترشد الذى يقف موقف الأخذ ، وموقف الحاجة إلى خبرة المرشد وجهوده ، فإن المرشد يجب أن يكون واعيا بذاته ، وبأفكاره وبقيمه وبمشاعره وباتجاهاته وبحاجاته الشخصية ، حتى لا يسير بالموقف الإرشادى والعملية الإرشادية فى طريق يشبع فيها حاجاته الشخصية والتى قد تتعارض مع حاجات المسترشد . ومن هنا يجب أن يكون المرشد قادرا على التعرف على نفسه والاتصال بها ومراجعة أفكاره ومشاعره وسلوكياته الشخصية ليعمل على تصحيحها أولا بأول .

قد يكون المرشد مر بخبرة سابقة فيتراءى له فى الموقف الإرشادى ذلك الموقف ويحاول أن يسير بالعملية الإرشادية بما يوافق انطباعاته عن تلك الخبرة . والمرشد فى موقف الإرشاد يجب ألا يسارع إلى إصدار الأحكام التقويمية حتى لا يؤدى إلى نفور

المسترشد ، بل يمكن للمرشد الماهر أن يجعل المسترشد يصل إلي الحكم الصحيح على سلوكه . ومتى أصبح المسترشد واعيا بهذا السلوك وبمواطن الضعف أو الانحراف فيه فإنه يكون بذلك قد وضع قدميه على أولى خطوات المسئولية .

إن المرشد الواعى بذاته يستطيع أن يتعرف على مواطن السلبية فى أفكاره وفى مشاعره وفى اتجاهاته ، وأن يدرك فى الموقف الإرشادى ماإذا كانت تصرفاته قد صبغت بهذه الجوانب السلبية .

وقد يكون لدى المرشد صورة سالبة عن ذاته وقد يدفعه ذلك إلى أن يتجنب تلك التفاعلات التى تؤكد هذه الصورة السالبة ، وبذلك يكون المرشد قد فقد الثقة فى نفسه وقد تصل هذه الصورة إلى المسترشد فيفقد ثقته فى المرشد وهى نتيجة لا يحبها المرشد لنفسه ولا يحبها أحد له .

كذلك فإن المرشد الواعى بذاته يعرف جيدا مواطن القوة ومواطن القصور (أو النقط العمياء) لديه وهو يهتم بنموه الشخصى بنفس القدر الذى يهتم به بمعرفة أى الطرق الإرشادية تناسب هذا المسترشد أو ذاك .

١٠- صفات أخرى :

بجانب الصفات التى ذكرناها آنفا ، فإن المرشد بحاجة إلى أن يتصف بمجموعة أخرى من الصفات منها :

الصبر - الحلم وضبط النفس - الرحمة - الجرأة - الحياء - معرفة قيمة الوقت والقدرة على التنظيم ، وتحمل المسئولية .

والصبر فضيلة يتحلى بها المسلم بصفة عامة ، وقد امتدحها القرآن الكريم فى عدة مواضع ، ولأن الصبر كأسلوب فى الحياة قد يصبح طريقة إرشادية لبعض الحالات فإن المرشد نفسه يحتاج إلى أن يكون متمتعاً بهذه الفضيلة ليمكنه أن يغرسها فى المسترشدين عندما تدعو الحاجة لذلك .

أما الحلم وضبط النفس فهما سلاحان مضادان للغضب يلتزمهما الإنسان ليتجنب الآثار السيئة المترتبة على الغضب ، ويرتبط بهاتين الخصلتين خصلة ثالثة هى العفو

والتسامح . وهذه جميعا صفات لازمة للمرشد ، فالمرشد يتعامل مع بشر تختلف طباعهم ، ومنهم من يسارع فى الانفعال ، ولأن كثيرا من مشكلات المراهقين تنتج عن تصرفات من الكبار بدءا من الآباء - أو عن اعتقادهم (فى بعض الأحيان عن خطأ) أن آباءهم أو معلميهم هم مصدر متاعبهم فإن هذا الاعتقاد قد ينعكس على المرشد فى موقف الإرشاد حيث يثور المسترشد وينفعل أو حين يقاوم المرشد ويعانده ، وهنا لابد للمرشد من الصبر والحلم وضبط النفس والتسامح حتى لا يفقد المسترشد ثقته فيه ، وحتى يدرك عن قناعة أن هذا المرشد شخص يختلف عن الآخرين الذين فقد ثقته فيهم ، وأنه يعمل لمصلحته فتقوى الألفة بينهما وتزداد ثقة المسترشد فى المرشد . وليتذكر المرشد قول الله تعالى :

﴿ *والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين* ﴾

[سورة آل عمران ١٣٤]

وقول رسوله صلى الله عليه وسلم حين جاءه أعرابى ، فقال له ، يارسول الله عظنى . فقال له صلى الله عليه وسلم « **لا تغضب** » فكرر مرارا قال « **لاتغضب** »

[رواه البخارى]

أما الرحمة فهى فضيلة خلقية وهى دأب كل مرشد ، والرحمة تجعل الإنسان يشعر بما يشعر به الآخرون ، وأن يشعر من ليس لديه همٌ ولا ضرر بأولئك الذين تعتريهم الهموم أو يمسهم الضر ، والمرشد الذى يقف فى موقف فيه إنسان مرتبك أو خائف أو متألم أو مكلوم إنما يحتاج إلى الرحمة تسبق طريقه لتجعل جزءا من مشاعره على الأقل يتحرر فيشعر بهذا الإنسان : حيرته ، وخوفه ، وألمه ، ومصيبته . وهنا يبدأ الإنسان فى التعامل مع الإنسان ، وليذكر المرشد دائما أن « الراحمون يرحمهم الرحمن »

﴿ *ثم كان من الذين آمنوا وتواصوا بالصبر وتواصوا بالمرحمة* ﴾

[سورة البلد ١٧]

وأما الجرأة فيقصد بها الإقدام والشجاعة ، وهذه صفات مطلوبة للمرشدالذى يتناول مشكلات البشر ويبحث فى حلولها فهو بحاجة للجرأة فى عمله داخل الجلسة الإرشادية ليواجه المسترشد فى بعض الأحيان بعيوبه وماصدر عنه من أخطاء ، والجرأة مع

نفسه حين يحاسبها ويلامس ذاته ويعرف حقيقة دوافعه فيمكنه أن يصحح ماوقع فيه من أخطاء ، وقد يقتضيه ذلك فى بعض الأحيان أن يعتذر عن إتمام العمل الإرشادى ويحيل المسترشد إلى مرشد آخر . ولسنا نتصور أن يتصدى للعمل الإرشادى شخص خجول يتوارى عن التعامل مع الناس ، فصفة الخجل صفة لا تتسق على الإطلاق مع العمل الإرشادى ، غير أنه من الضرورى أن ننبه أنه فى بداية عمل المرشد قد يستشعر الرهبة فى موقف الإرشاد وقد يرتبك بعض الشىء ، وخاصة فى مرحلة التدريب ، إلا أنه مع مرور الوقت ومع معايشة النجاح جلسة وراء الأخرى ، تزول هذه الرهبة ويكتسب المرشد ثقة كبيرة فى نفسه وفى أدائه ، أما إذا كان الخجل صفة لازمة للمرشد فإنه قد يتعرض لمواقف صعبة كثيرة ، وسيكون من الصعب عليه إدارة عملية الإرشاد على النحو السليم أو مواجهة المسترشد حين تدعو الحاجة لذلك .

وبالنسبة للحياء فهو صفة إيجابية تحتاج إليها فى العمل الإرشادى ، فالحياء هو ذلك الميزان الحساس الذى يستخدمه المرشد ليعرف مايتمشى مع الشرع ومايتمشى مع الأخلاق ومايتمشى مع الذوق ومع الفطرة السليمة . الحياء يختلف عن الخجل ، فالخجل تعترى المرء فيه مشاعر بالدونية وخوف من النقد دون أساس واقعى أما الحياء فإن المرء يعرض فيه عمله على مستوى رفيع مستقر من شريعة وأخلاق وميل فطرى ليعرف فيه السليم من المعيب فينحو نحو السليم ، وفى حديث الرسول عليه الصلاة والسلام .

« ***و الحياء شعبة من شعب الإيمان*** »

عن ابن مسعود : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم « ***استحيوا من الله حق الحياء ، قلنا إنا نستحى من الله يارسول الله - والحمد لله - قال : ليس ذلك ، الاستحياء من الله حق الحياء أن تحفظ الرأس وماوعى ، والبطن وماحوى ، وتتذكر الموت والبلى . ومن أراد الآخرة ترك زينة الدنيا ، وآثر الآخرة على الأولى . فمن فعل ذلك فقد استحيا من الله حق الحياء*** »
[رواه الترمذى]

يقول الشيخ محمد الغزالى فى تعليقه على خلق الحياء :

أما إذا سقطت صبغة الحياء عن الوجه ، كما تسقط القشرة الخضراء عن العود

الغض ، فقد أذنت الحياة الفاضلة بالضمور ، وتهيأ الحطام الباقى أن يكون حطبا للنار...
وذلك الذى يقال له :إذا لم تستح فاصنع ماشئت . [خلق المسلم ص ١٦٣]

والمرشد يحتاج أن يكون لديه القدرة على معرفة قيمة الوقت والاستفادة به فيما يعود على أمته بالنفع . ولأنه يعرف قيمة الوقت فسوف يسعى لتنظيمه وتقسيم المهام عليه . والمرشد بحاجة إلى أن يضبط مواعيده ؛ لأن ذلك يؤثر علي علاقته بالمسترشدين وبغيره من العاملين من زملائه . كيف بالمرشد إذا لم يحدد لكل مسترشد موعدا خاصا به ، ويلتزم هو أولاً بهذا الموعد ؟ أليست أولى النتائج أن يُسقِطْ المسترشد والذى قد يكون طالبا عنصر الوقت وتنظيمه من حسابه فى حين أن كثيرا من مشكلات الطلاب المتصلة بالدراسة والتحصيل بل وكثيرا من صور السلوك ، يكون محورها أومصدرها هو عدم تنظيم الوقت وعدم معرفة قيمته على النحو الصحيح .

إن المرشد الناجح هو الذى ينظم وقته ويوازن فى توزيعه بين الأنشطة المختلفة حسب أهميته ولا يدع الوقت يمر هباء أو يحاول تضييعه فى أنشطة غير إرشادية كاستضافة زملائه وقراءة الصحف والتحدث فى الهاتف وغيرها ، فهذه العادات إذا تمكنت منه فسوف تطغى على عمله ، ويصبح من الصعب عليه أن يتخلص منها .

إن عملية تنظيم الوقت تتطلب من المرشد أن تكون لديه مفكرة بالمواعيد حتى لاتتداخل مع بعضها البعض ، وعليه أن يراعى مواعيده مع المسترشدين أولا ، لأن إلغاء موعد مع المسترشد يجعله يعايش القلق إلى حين أن يأتى الموعد الجديد ، وقد ينتهى الحال إذا تكرر بتغيير المواعيد إلى أن يفقد المسترشد الثقة فى المرشد . وتنظيم الوقت والاستفادة به مبدأ إسلامى أصيل ، أليست العبادات كلها مرتبطة بالوقت ؟

والمرشد الناجح هو الذى يتحمل المسئولية ويعرف ماله وماعليه ، ويعرف الحدود بين حقوقه وحقوق الآخرين ، ويعرف حدود عمله ، ويتحمل المسئولية عما أوكل إليه من عمل ، وهو أيضا ينقل هذا المبدأ، مبدأ المسئولية إلى المسترشدين كعملية أساسية فى تغيير السلوك .

إن الصفات والخصائص التى عرضناها هى الخصائص الأساسية التى يستلزم العمل الإرشادي وجودها فى المرشد . وبعض هذه الخصائص يمكن أن يعزز من خلال التدريب .

وقد قام المؤلف بدراسة ميدانية بهدف إجراء تحليل لعمل المرشد الطلابى ، وذلك فى بعض مدارس منطقة الرياض التعليمية بالمملكة العربية السعودية ، وكان من بين الأسئلة المطروحة أسئلة تدور حول الصفات الواجب توافرها فى المرشد الطلابى حيث يختار أفراد البحث (عددهم ٥٠) واحدة من أربع إجابات هى :

الصفة مطلوبة بدرجة قليلة .

الصفة مطلوبة بدرجة متوسطة .

الصفة مطلوبة بدرجة كبيرة .

الصفة مطلوبة بدرجة كبيرة جداً

وقد عرض الباحث ٤٦ صفة ويوضح جدول رقم (١) تكرارات الإجابات والنسب المئوية لإجابات أفراد البحث لكل صفة من الصفات [١].

(١) محمد محروس الشناوى : تحليل مهنى لعمل المرشد الطلابى : دراسة فى منطقة الرياض .
ألقى فى: اللقاء الثانى للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية : الرياض ١٦- ١٨ شعبان ١٤١٠هـ وموضوعها (التوجيه والإرشاد الطلابى) .

جدول رقم (١) يوضح وجهة نظر أفراد عينة البحث فى الصفات المطلوبة فى المرشد الطلابى وتكراراتها والنسب المئوية .

المهمة	بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جدا		المجمـوع	
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١- قوة الشخصية .	١	٢٪	١	٢٪	٢٤	٤٨٪	٢٤	٤٨٪	٥٠٪	١٠٠٪
٢- سرعة التصرف .	٤	٨٪	٢	٤٪	١٩	٣٨٪	٢٥	٥٠٪	٥٠٪	١٠٠٪
٣- القدرة على حل المشكلات .	١	٢٪	٢	٤٪	١٣	٢٦٪	٣٤	٦٨٪	٥٠٪	١٠٠٪
٤- النضج الانفعالى .	٢	٤٪	٢	٤٪	١٢	٢٤٪	٣٤	٦٨٪	٥٠٪	١٠٠٪
٥- السلوك التوكيدى (الحزم) .	٤	٨٪	١٤	٢٨٪	٢٥	٥٠٪	٧	١٤٪	٥٠٪	١٠٠٪
٦- الصبر .	-	-	١	٢٪	٦	١٢٪	٤٣	٨٦٪	٥٠٪	١٠٠٪
٧- اليقظة العقلية .	-	-	٣	٦٪	٢٠	٤٠٪	٢٧	٥٤٪	٥٠٪	١٠٠٪
٨- المشاركة الوجدانية	-	-	٩	١٨٪	٢٣	٤٦٪	١٨	٣٦٪	٥٠٪	١٠٠٪
٩- حب مساعدة الغير	١	٢٪	٢	٤٪	٢٢	٤٤٪	٢٥	٥٠٪	٥٠٪	١٠٠٪
١٠- التروى فى الحكم على الأمور .	-	-	٢	٤٪	١٨	٣٦٪	٣٠	٦٠٪	٥٠٪	١٠٠٪
١١- الإصغاء للآخرين .	٥	١٠٪	٤	٨٪	١٥	٣٠٪	٢٦	٥٢٪	٥٠٪	١٠٠٪
١٢- النشاط .	-	-	٥	١٠٪	٢٧	٥٤٪	١٨	٣٦٪	٥٠٪	١٠٠٪
١٣- ضبط النفس .	-	-	٢	٤٪	١٥	٣٠٪	٣٣	٦٦٪	٥٠٪	١٠٠٪
١٤- الميل الاجتماعى وتكوين العلاقات.	-	-	٦	١٢٪	٢٠	٤٠٪	٢٤	٤٨٪	٥٠٪	١٠٠٪
١٥- الصدق .	-	-	١	٢٪	٧	١٤٪	٤٢	٨٤٪	٥٠٪	١٠٠٪
١٦- المحافظة على الأسرار .	-	-	١	٢٪	٢	٤٪	٤٧	٩٤٪	٥٠٪	١٠٠٪
١٧- الحلم وعدم الغضب .	-	-	-	-	١١	٢٢٪	٣٩	٧٨٪	٥٠٪	١٠٠٪
١٨- القدرة على اتخاذ القرارات .	-	-	٢	٤٪	١٦	٣٢٪	٣٢	٦٤٪	٥٠٪	١٠٠٪
١٩- القدرة علي التعبير .	-	-	٢	٤٪	١٤	٢٨٪	٣٤	٦٨٪	٥٠٪	١٠٠٪
٢٠- الدقة .	-	-	١	٢٪	١٨	٣٦٪	٣١	٦٢٪	٥٠٪	١٠٠٪
٢١- النظام والترتيب .	-	-	١	٢٪	١٧	٣٤٪	٣٢	٦٤٪	٥٠٪	١٠٠٪

تابع جدول رقم (١)

المهمة	بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جدا		المجمـــوع	
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
٢٢- احترام مشاعر الآخرين .	-	-	-	-	١٢	٪٢٤	٣٨	٪٧٦	٪٥٠	٪١٠٠
٢٣- العمل مع الجماعة .	-	-	٣	٪٦	٢٧	٪٥٤	٢٠	٤٠	٪٥٠	٪١٠٠
٢٤- التقوى .	-	-	١	٪٢	١٥	٪٣٠	٣٤	٪٦٨	٪٥٠	٪١٠٠
٢٥- عدم توجيه النقد .	-	-	٨	٪١٦	٢٤	٪٤٨	١٨	٪٣٦	٪٥٠	٪١٠٠
٢٦- القدرة علي التشجيع .	١	٪٢	٦	٪١٢	٢١	٪٤٢	٢٥	٪٥٠	٪٥٠	٪١٠٠
٢٧- قيادة الجماعات .	-	-	٧	٪١٤	٢٨	٪٥٦	١٥	٪٣٠	٪٥٠	٪١٠٠
٢٨- السيطرة .	٣	٪٦	١٧	٪٣٤	٢٠	٪٤٠	١٠	٪٢٠	٪٥٠	٪١٠٠
٢٩- الثقة فى النفس .	-	-	١	٪٢	١٥	٪٣٠	٣٤	٪٦٨	٪٥٠	٪١٠٠
٣٠- عدم التحيز .	١	٪٢	٣	٪٦	١٧	٪٣٤	٢٩	٪٥٨	٪٥٠	٪١٠٠
٣١- حدة البصر .	٢	٪٤	٩	٪١٨	٢٧	٪٥٤	١٢	٪٢٤	٪٥٠	٪١٠٠
٣٢- حدة السمع .	٣	٪٦	٨	٪١٦	٢٥	٪٥٠	١٤	٪٢٨	٪٥٠	٪١٠٠
٣٣- القدرة علي الحركة .	١	٪٢	٨	٪١٦	٢٥	٪٥٠	١٦	٪٣٢	٪٥٠	٪١٠٠
٣٤- القدرة على تحمل بذل الجهد .	-	-	٤	٪٨	٢٨	٪٥٦	١٨	٪٣٦	٪٥٠	٪١٠٠
٣٥- القدرة على الوقوف لفترة طويلة.	٢	٪٤	١٦	٪٣٢	٢٢	٪٤٤	١٠	٪٢٠	٪٥٠	٪١٠٠
٣٦- سلامة النطق .	-	-	٢	٪٤	٢٥	٪٥٠	٢٣	٪٤٦	٪٥٠	٪١٠٠
٣٧- ارتفاع الصوت .	٥	٪١٠	٢١	٪٤٢	١٨	٪٣٦	٦	٪١٢	٪٥٠	٪١٠٠
٣٨-القدرة على استخدام اللغة الفصحى.	١٠	٪٢٠	١٨	٪٣٦	١٩	٪٣٨	٣	٪٦	٪٥٠	٪١٠٠
٣٩- القدرة على الكتابة السليمة .	١	٪٢	١٥	٪٣٠	٢١	٪٤٢	١٣	٪٢٦	٪٥٠	٪١٠٠
٤٠- القدرة علي العمل فى الجو الحار.	٩	٪١٨	٢٠	٪٤٠	١٦	٪٣٢	٥	٪١٠	٪٥٠	٪١٠٠
٤١- القدرة على العمل فى الجو البارد.	٨	٪١٦	٢١	٪٤٢	١٦	٪٣٢	٥	٪١٠	٪٥٠	٪١٠٠
٤٢- القدرة على قيادة السيارات .	١٠	٪٢٠	٢١	٪٤٢	١٢	٪٢٤	٧	٪١٤	٪٥٠	٪١٠٠
٤٣- الخلو من الاضطرابات النفسية .	-	-	١	٪٢	١٨	٪٣٦	٣١	٪٦٢	٪٥٠	٪١٠٠
٤٤- الخلو من الأمراض البدنية.	٣	٪٦	١١	٪٢٢	١٥	٪٣٠	٢١	٪٤٢	٪٥٠	٪١٠٠
٤٥- عدم وجود إعاقة ظاهرة .	٥	٪١٠	١١	٪٢٢	٢٠	٪٤٠	١٤	٪٢٨	٪٥٠	٪١٠٠
٤٦- القدرة على التأثير والإقناع .	-	-	٢	٪٤	١٧	٪٣٤	٣١	٪٦٢	٪٥٠	٪١٠٠

ثالثا - المهارات الأساسية للمرشد

يحتاج العمل الإرشادى إلى مجموعة من المهارات التى ينبغى أن تتوافر فى المرشد ليقوم بهذا العمل على خير وجه . ويمكن أن نتعرف على المهارات التى يحتاجها المرشد من خلال تتبعنا لمراحل الإرشاد الأساسية وهى :

العلاقة الإرشادية .

التعرف على المشكلة وتحديدها .

إعداد الأهداف الإرشادية .

اختيار طريقة للإرشاد واستخدامها .

تقويم النتائج .

إقفال الحالة .

وسوف نعرض لبعض المهارات المطلوبة لهذه المراحل مرجئين مناقشتها إلى الفصول التى تتناول هذه المراحل :

١- المهارات المطلوبة فى العلاقة الإرشادية :

التقبل : حيث يتقبل المرشد المسترشد كما هو ، وليس معنى التقبل الموافقة على سلوك المسترشد .

الاحترام : حيث يحاول المرشد أن يجعل المسترشد يشعر بأنه يحترمه لأنه إنسان وأنه لايضع شروطا لاحترامه أو تقديره له .

المشاركة : وهنا يحاول المرشد أن يوصل للمسترشد أنه يفهم مشاعره من موقع المسترشد نفسه .

الأصالة أو التطابق : حيث يكون المرشد مطابقا فى عمله بين أقواله وأفعاله .

وهذه المهارات الخاصة بتكوين العلاقة مأخوذة عن روجرز الذى يرى أن هذه

المهارات كافية لإيجاد علاقة دافئة وآمنة بين المرشد والمسترشد ، تسمح للمسترشد أن يلامس خبراته ويعيد ضمها إلى ذات جديدة .

أما كارخوف (١٩٧٧) فإنه يرى أن المرشد ينبغى أن تكون لديه مهارات الحضور - والاستجابة - والإحساس الشخصى بالمشكلة - والمبادأة . وفى النموذج الذى قدمه سترونج (١٩٦٨) Strong والذى أضحى معروفا باسم نموذج التأثير الاجتماعى Social Influence حيث يقسم سترونج العملية الإرشادية إلى مرحلتين ، نجده يعرض لمجموعة من المهارات والخصائص التى يحتاجها المرشد فى عمله على النحو التالى :

المرحلة الأولى : وفيها يؤسس المرشد قاعدة من التأثير (أو النفوذ) وهو تأثير قانونى يأتى من الدور الذى يقوم به المرشد ومشروعيته فى المجتمع ، وتأثير الخبرة الذى يأتى من كفاءة المرشد فى عمله الإرشادى وتأثير شخصى يأتى من الجاذبية ، والمودة التى يتعامل بها المرشد مع المسترشد ، وكذلك مدى التشابه بين المرشد والمسترشد .

المرحلة الثانية : وفيها يحاول المرشد بنشاط أن يستخدم هذا التأثير (قاعدة التأثير) ليؤثر فى عملية تغيير الاتجاهات والسلوك فى المسترشدين . وفى هذه المرحلة الثانية من المهم أن يدرك المسترشدون المرشد على أنه خبير ، جدير بالثقة حيث إن إدراك المسترشد لهذه الخصائص فى المرشد هو الذى يحدد ولو جزئيا على الأقل مقدار التأثير الذى سيمارسه المرشدون على المسترشدين .

٢- مهارات مطلوبة لتصوير المشكلة (مهارات التشخيص)

هذه المرحلة من العملية الإرشادية تأخذ مسميات متنوعة بحسب النموذج النظرى الذى يسير عليه المرشد ، فقد تعرف بمرحلة التشخيص انطلاقا من النموذج الطبى وقد تعرف بمرحلة تحليل السلوك فى المدرسة السلوكية ، وقد يطلق عليها البعض مرحلة التقويم أو التقدير Assessment ، أو مرحلة التعرف على المشكلة وتحديدها ، أو مرحلة بناء نموذج للمشاغل Concerns ، وأيا كان مسمى هذه المرحلة فإن الاهتمام فيها ينصب على جانبين :

الأول : معرفة مايتشكى منه المسترشد على النحو الذى يعرضه هونفسه .

الثانى : التحديد الدقيق عن طريق جمع المعلومات المناسبة وتحليلها والوصول إلى قرار حول المشكلة وحدودها .

وبالنسبة للجانب الأول فإن المرشد يحتاج إلى مجموعة من المهارات ، منها القدرة على الإصغاء والقدرة على الاستجابة ، والقدرة على التواصل مع المسترشد فى صور لفظية وغير لفظية ، والقدرة على تفسير الجوانب غير اللفظية فى سلوك المسترشد ، والقدرة على ادارة الحوار فى المقابلة ، والقدرة على الملاحظة ، والقدرة على المواجهة ، والقدرة على ادارة فترات الصمت ، والقدرة على كسب ثقة المسترشد .

أما الجانب الثانى فيشتمل على مهارات صياغة الفروض حول المشكلة ، وتحديد البيانات المطلوبة لاختبار هذه الفروض ، وجمع هذه البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج ، وتفسير هذه النتائج والاستفادة منها . ويحتاج جمع البيانات إلى معرفة بمجموعة من الأساليب مثل الملاحظة ، مؤتمر الحالة ، السجلات ، الخبراء ، الاختبارات ، النفسية بالإضافة إلى المقابلة .

٣- مهارات مطلوبة لوضع الأهداف الإرشادية :

وفى المعتاد فإن المسترشد يأتى وفى ذهنه بعض الأهداف ، ولديه بعض التوقعات ؛ ولهذا يجب أن يكون لدى المرشد المهارة فى التعرف على هذه الأهداف وتحديد مدى ملاءمتها لعمل المرشد وللمشكلة التي جاء بها المسترشد . كذلك يجب أن تكون لدى المرشد القدرة على إعداد أهداف عامة وأهداف نوعية وسلوكية تساعده فى النهاية على تقويم عمله الإرشادى حتى يتمكن من تحقيقها واحداً بعد الآخر . ويحتاج العمل الإرشادى فى بعض النماذج المقدرة على إعداد أهداف خاصة لكل مسترشد على حدة.

٤- مهارات مطلوبه لاختيار طريقة إرشادية :

وفى المعتاد أن تكون لدى المرشد خبرة معرفية وعملية بمجموعة من النماذج النظرية والطرق المتنوعة المندرجة تحتها ، وقد تكون المشكلة الواحدة قابلة للمعالجة باستخدام

أكثر من طريقة ، وكما أنه يمكن علاج الخوف باستخدام أسلوب التخلص التدريجى من الحساسية فإنه يمكن أيضا معالجته باستخدام أسلوب العقاب ، ولكن متى نستخدم هذا الاسلوب البسيط ومتى نستخدم ذلك الأسلوب الشديد (العقاب) ؟ الإجابة على هذه التساؤلات هى مهارة خاصة يجب أن تكون لدى المرشد ليختار الطريقة التى يتوقع أن يكون لها أكبر احتمالية للنجاح بمراعاة جوانب مثل السن ، التعليم ، والبناء الشخصى للمسترشد .

كذلك فإن المرشد يحتاج أن تكون لديه مهارة فى استخدام الطريقة التى يختارها للاستخدام مع مسترشد معين ، حيث إن اخفاقه فى استخدام الطريقة ستفقده ثقة المسترشد فيه وهو موقف صعب بالنسبة لأى مرشد . وتتطلب القواعد الأخلاقية للعمل الإرشادى ألا يقدم المرشد على استخدام طرق لا يجيدها ، لأن ذلك قد يلحق بالمسترشد ضررا كبيراً.

٥- مهارات مطلوبة لتقويم النتائج :

والتقويم قد يكون مستمرا أثناء العمل الإرشادى ، أو قد يكون عند نهاية الإرشاد . ولكى تتم عملية التقويم نحتاج أن تكون الأهداف واضحة ، وأن يكون السلوك الذى جاء به المسترشد (سلوك المشكلة) محددا بشكل واضح وهو مايعرف بالقاعدة Base التى نقيس النتائج إليها . ويحتاج التقويم أيضا إلى مهارات فى تحديد البيانات المطلوبة وإعداد أدوات جمعها واختيار أساليب تحليلها ثم تفسير هذه النتائج .

٦- مهارات إقفال الحالة :

يرى كثر من الباحثين أن مرحلة إقفال الحالة وإنهاء عملية الإرشاد من المراحل الحساسة فى العمل الإرشادى ، حيث تكون قد تكونت علاقة وثيقة بين المرشد والمسترشد ، ولهذا فإن هذه المرحلة تحتاج إلى مهارة خاصة للتدرج بالمسترشد فى الوصول إليها وإعداده لذلك ومراجعة ماتحقق فى الإرشاد ، والتحقق من أن هناك تعلما قد حدث وأن أثر هذا التعلم يمكن أن ينقل إلى واقع حياة المسترشد .

مراجع الفصل الثانى

١ - العربية :

الشناوى ، محمد محروس تحليل مهنى لعمل المرشد الطلابى : دراسة فى مدينة الرياض ألقى فى اللقاء الرابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية الرياض شعبان ١٤١٠ هـ مارس ١٩٩٠ م .

الشناوى ، محمد محروس بحوث فى التوجيه الاسلامى للإرشاد والعلاج النفسى القاهرة : الانجلو المصرية - ١٩٩٣ .

الشناوى ، محمد محروس نظريات الإرشاد والعلاج النفسى القاهرة دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ١٩٩٤ .

الغزالى ، محمد . خلق المسلم . دمشق - بيروت دار القلم ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م .

٢ - الأجنبية :

Brammer, L. M. & Shostrom, E. L. (1982) Therapeutic Psychology: Fundamantals of Counseling and Psychotherapy.

Englewood Cliffs, N J: Prentice - Hall.

Brown, S. O & Lent, R. W. (Edsl 1992) Handbook of Counseling Psycholog. New York: John Wiley & Sons.

Carkhuff, R. R & Berenson, B. C . (1977) Beyond Counseling and Therapy (2nd ed) New York: Holt, Rinehart & Winston.

Cormier, W. H. & Cormier, L. S: (1985) Interviewing Strategies for helpers (2 nd ed) Monterey, C A. Brooks / Cole.

Eisenberg, S.& Delany, D. J. (1977) The Counseling Process (2 nd ed) Chicago: Rand McNally.

Rogers, C. R. (1951) Client Centered Therapy, Boston: Hougton Mifflin.

Rogers, C. R (1961) On becoming a Person.

Boston: Houghton Mifflin.

Strong, S. R. (1968) Counseling An Interpersonal influence Process. Journal of Counseling Psychology 15, 215- 224.

الفصل الثالث

العلاقة الإرشادية (١)

Counseling Relationship

العلاقة الإرشادية[١] هي المحور الأساسي الذي يرتكز عليه العمل الإرشادي ، والتي تسمح لكل من المرشد بعلمه ومهاراته وخصائصه والتزاماته الأخلاقية ، والمسترشد بمالديه من مشكلات ومشغوليات ، وبماله من طاقات وإمكانيات وخصائص أن يتفاعلا في صورة بناءة بما يخدم أهداف المسترشد ويساعده على النمو السليم .

تعريف العلاقة

١- يعرف بيبنسكي وبيبنسكي (١٩٥٤) Pepinsky & Pepinsky العلاقة بأنها «مفهوم فرضي يدل على الصورة المستنتجة من التفاعل المشاهد بين فردين» (ص ١٧١). ويعني ذلك أن العلاقة هي مايستدل عليه من يشاهد شخصين في موقف تفاعلي .

٢- ويصف شيرتزر وستون (١٩٧٤) Shertzer & Stone علاقة المساعدة Helping Relationship بأنها :

المحاولة ، عن طريق التفاعل مع شخص آخر ، للإسهام في تيسير طريق إيجابي لتحسنه .. (ص ٥) .

٣- ويعرف روجرز (١٩٦١) Rogers علاقة المساعدة بأنها :

علاقة فيها واحد على الأقل من الأطراف لديه قصد في النهوض بنمو وتطور ونضج، والأداء الأفضل ، والمواجهة الأفضل مع الحياة للطرف الآخر « ص ٤٠) .

---

(١) يلاحظ القارئ أن بعض الفصول تشمل على مصطلحات الإرشاد ، والمرشد ومشتقاتهما لكن ينبغي ان نؤكد من جديد على أن الإرشاد والعلاج النفسي صنوان لا يختلفان سوى في الدرجة فقط وما ينطبق على الإرشاد ينطبق على العلاج وما ينطبق على المسترشد ينطبق على المريض وكذلك ما ينطبق على المرشد ينطبق على المعالج ..

٤- ويرى چورج وكريستيانى (١٩٨١) George & Cristiani أن علاقة المساعدة « هى عملية متفردة ودينامية من خلالها يساعد فرد فردا آخر فى أن يستخدم إمكانياته الداخلية لينمو فى اتجاه إيجابى محققا طاقاته فى حياة لها معنى ».. (ص ١٤٢) .

أهمية العلاقة فى الإرشاد :

يتسم العمل الإرشادى بوجود الجانب الشخصى والخصوصى فيه ، بمعنى أن المسترشد الذى يأتى إلي المرشد بمشكلاته وبمشاعره ، فإن المرشد لكى يساعده سيحتاج إلى التعرف على كثير من الجوانب المتصلة بحياته (المسترشد) فى الحاضر ، وفى بعض الأحيان بالرجوع إلى الماضى أو بالتطلع إلى المستقبل ، ولكى يتم المرشد هذا العمل فهو يحتاج إلى معلومات ، وبعض هذه المعلومات قد يتحرج المسترشد من ذكرها أو قد يخشى إن هو أدلى بها أن يسمع بها غير المرشد بشكل أو بآخر . ومن هنا فإنه من الضرورى أن تكون هناك علاقة جيدة بين المرشد والمسترشد ، تجعل هذا المسترشد ينمى الثقة فى المرشد يوما بعد يوم وتجعله يستفيد من خبرة المرشد ، ويدرك عن يقين أن هذا المرشد يعمل لمصلحته .

ويمكن القول أنه مالم تنشأ علاقة إرشادية صحيحة ، فإنه لن ينجح المرشد فى جهوده الإرشادية ، بل إن بعض المنظرين فى مجال الإرشاد مثل كارل روجرز Carl Rog-ers يرون أن الإرشاد هو علاقة ، بداخلها جهد للمرشد فى مساعدة المسترشد ، وأن العلاقة إذا استوفت شروطا معينة مثل التقبل والمشاركة والأصالة من جانب المرشد ، وإذا أدرك المسترشد هذه الشروط أو الخصائص فى المرشد إدراكا صحيحا فإن ثمة تغيراً فى بناء الذات وفى التعامل مع الخبرات سوف يحدث ، وأن المسترشد سيحقق ماسعى إليه من الإرشاد .

والعلاقة الإرشادية هى الجانب الفنى فى الإرشاد والذى عن طريقة تبرز مهارات المرشد وخصائصه ، والتى تحدد إلى أى درجة ينجح المرشد فى عمله .

وفى إطار العلاقة يمكن للمرشد أن يساعد المسترشد على استظهار مشكلاتة والتعبير عن مشاعره ، وأن يساعده على الحكم على سلوكه والتعامل مع خبراته ، وأن

يتعرف على المشكلة ومصادرها وأن يسهم بإيجابية فى حل هذه المشكلة ، وأن يتعلم أسلوب حل المشكلات وكيفية اتخاذ القرارات ، وأن يغير سلوكياته ،وفيها يسهم المرشد بخبرته ومهاراته . وبذلك فإن العلاقة الإرشادية لازمة عبر مراحل الإرشاد كلها ، وهى تبدأ أحيانا بتعريف المسترشد بحدودها (تنظيم العلاقة)(*) ، وتنمو وتتغير خلال عملية الإرشاد ، وقد تصادفها عقبات أثناء ذلك ، وقد تنتهى إلى القوة ، كما قد تئول إلى التدهور ، أو تنحرف عن مجراها الصحيح ، حيث يصبح لا مناص فى بعض الأحيان من إنهاء العمل الإرشادى .

خصائص العلاقة الإرشادية :

تتصف العلاقة الإرشادية ببعض الخصائص منها :

(١) الجانب الوجدانى :

تتسم العلاقة الإرشادية بأن محتواها العاطفى (الانفعالى) أكثر من المحتوى المعرفى . فالعلاقة تهتم باستكشاف المشاعر والأدراكات الشخصية . ولأن العلاقة ذات محتوى شخصى عالٍ فيما يدور فيها من مناقشات وأحاديث فإنها يمكن أن تتصف بالمواجهة وتوليد القلق ، كما يمكن أن تكون محدثة للتوتر أومفرحة أومخيفة.

(٢) التكثيف : (التركيز)

لأن العلاقة تقوم على أساس الاتصال المنفتح والمباشر والصريح فإنها قد تصبح مركزة . فالمرشد والمسترشد يتوقع منهما أن يشتركا بصراحة فى إدراكاتهما وردود فعلهما كل منهما تجاه الآخر وتجاه العملية الإرشادية ، وهذا كله قد يترتب عليه اتصال مكثف وشديد ومجهد أو حاد ، فى بعض الأحيان .

(٣) النمو والتغيير :

العلاقة الإرشادية علاقة دينامية ، ومعنى ذلك أنها فى تغير مستمر باستمرار تفاعل المرشد والمسترشد ، وكما أن المسترشد ينمو ويتغير فكذلك العلاقة الإرشادية تنمو وتتغير .

(*) Structuring

(٤) الخصوصية :

إن كل مايدلى به المسترشد يعتبر سريا ، ويلتزم المرشدون فيما يتفقون عليه من قواعد أخلاقية لمهنتهم أن يصونوا مايبوح به المسترشدون فى أثناء المقابلات الإرشادية من أن تنتقل إلى غيرهم مالم تكن هناك موافقة كتابية من المسترشد نفسه ، وهذا الجانب الوقائى فى العلاقة الإرشادية جانب أساسى ومن شأنه أن يساعد المسترشدين على أن يكونوا صرحاء وألا يترددوا فى تزويد المرشد بالمعلومات (انظر أخلاقيات الإرشاد : مبدأ السرية) .

(٥) المساندة :

يوفر المرشدون من خلال العلاقة الإرشادية للمسترشدين نظاما للمساندة يزودهم بالاستقرار المناسب لتغيير سلوكهم واتخاذ قراراتهم .

(٦) الصدق :

إن العلاقة الإرشادية تقوم على الصدق والصراحة والاتصال المباشر بين المرشد والمسترشد . وإذا خلت العلاقة من الصدق فإنها سرعان ماتتدهور ولا يفيد المسترشد من موقف الإرشاد .

القيمة العلاجية للعلاقة الإرشادية :

إن فاعلية العلاقة الإرشادية فى معالجة ومواجهة المشكلات النفسية والانفعالية ، وفى نمو ونضج وتحقيق الذات للمسترشدين ، يمكن أن تعزى إلى عدة عوامل .

فمن بين العوامل الهامة أن العلاقة التى تنشأ بين المرشد والمسترشد يمكن أن ننظر إليها على أنها صورة مصغرة للعالم الخاص بالمسترشد ، فهي تعكس الأنماط الخاصة بعلاقة المسترشد بالآخرين ، وتساعد العلاقة الإرشادية المرشد على ملاحظة نمط العلاقة الشخصية للمسترشد ، كما أنها توفر بيئة لتغيير انماط الاتصال غير الفعال ، ومن هذا المنظور تكون العلاقة نفسها علاجية ، حيث يواجه المرشد والمسترشد كل منهما الآخر كفردين يعملان على حل تعقدات العلاقة الودية .

ثمة عامل آخر فى فاعلية العلاقة الإرشادية هو تأسيس المناخ العلاجى القائم على الثقة والتقبل ، بالإضافة إلى الشروط الجوهرية وهى التطابق ، والتفهم القائم على المشاركة ، والتقدير الإيجابى ، وتحديد التعبير .

المناخ العلاجى للمقابلة :

يقوم المناخ العلاجى للمقابلة على ركنين اساسيين هما الثقة ، والتقبل :

(١) الثقة : Trust

الثقة مطلب أساسى لإعداد المناخ العلاجى . وفى المعتاد أن يأتى المسترشد إلى الإرشاد ويدخل إلى العلاقة الإرشادية وهو قلق وخائف ، كما أن توقعاته عن الإرشاد تكون غير واضحة . وعادة فإن المسترشدين يبحثون عن المساعدة فى مشكلاتهم الشخصية ، ويأملون أن يستجيب المرشدون لهم بتفهم . فإذا خرجوا من اللقاء الأول مع المرشد بانطباع مملوء بالثقة فيه فإنهم سيستمرون فى هذه المخاطرة الانفعالية ، ويشتركون بمشاعرهم وأفكارهم وجوانب القلق والخوف لديهم ، والتى كان من الصعب مناقشتها من قبل ، بل كانوا يلجأون أحيانا إلي إنكارها ، وعندما يتحقق المسترشدون أن المرشدين لا يبحثون عن أخطاء فى تلك الجوانب التى يعرضونها من حياتهم ، وهم كارهون لها ، فإن تقبلهم لأنفسهم سوف يزداد ، ومع زيادة الثقة فى المرشد ، فإن إمكانية النمو والتغيير تزداد أيضا . وبهذا فإننا نقول إن المرشد يحتاج ويستطيع منذ اللحظة الأولى للاتصال مع المسترشد أن يبنى هذه الثقة ، أى أنه يصبح موضع ثقة المسترشد ، إن الشروط الأساسية . المتمثلة فى التطابق ، التفهم القائم على المشاركة ، والتقبل غير المشروط ، والتعبير الدقيق ، كلها عوامل تسهم فى تنمية الثقة ، وسوف نناقشها من موضع آخر .

(٢) التقبل Acceptance :

إن المناخ الإرشادى الجيد يجب أن يسوده اتجاه قائم علي التقبل من جانب المرشد . ويعنى هذا أن يكون المرشد قادرا علي الإصغاء لمشكلات ومشغوليات المسترشد دون أن يصدر أحكاما تقويمية عليها ، وأنه بوسعه أن ينظر للمسترشد باعتباره

إنساناً له كرامة بمنأى عن محتوى سلوك أو أفكار هذا المسترشد ، إن اتجاه التقبل من جانب المرشد يوصل إلى المسترشد الاحترام باعتباره شخصا له كرامة وقيمة . وبذلك فإن المسترشد يشعر بأن هناك من يفهمه ويعطيه قيمة بشكل حقيقي .

لقد رأينا من قبل فى حديث الشاب الذى جاء يطلب من الرسول صلى الله عليه وسلم أن يرخص له فى الزنا ، كيف عالج الرسول المعلم هذا الموقف فى رفق ، وكيف قرب الشاب من مجلسه ثم بدأ يناقشه مناقشة عقلية تصويرية ، وانتهى من هذا الموقف إلى أن يمسح على صدره بيده الشريفة وأن يدعو له ..

وفى موقف آخر حين جاء رجل وتبول فى جانب من المسجد وهمّ الناس أن يؤذوه فقال صلى الله على وسلم : «دعوه وأريقوا على بوله سجلا من ماء ، أو ذنوبا من ماء فإنما بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين »[1].

إن التقبل قاعدة أساسية من شأنها أن تولد الثقة من جانب المسترشد فى المرشد حين يلمس أنه لم يعاقبه ولن يؤنبه ، وإنما أصغى إليه ثم بدأ فى مناقشته فى رفق وهدوء . وكلا الجانبين من شأنهما أن يهيئا مناخا لعلاقة إرشادية ذات قيمة فى معالجة السلوك لأنها ستجعل المسترشد يستجيب لمبادرات وينهض بإجراءت تساعد على مواجهة المشكلات .

ويجب أن ننبه إلى أن التقبل لا يعنى الموافقة والإقرار بسلوك المسترشد ، وإنما التقبل يعنى تقبل الإنسان باعتباره إنسانا عرضة للصواب وعرضة للخطأ ، وأنه جاء إلى موقف الإرشاد بحثا عن الصواب ، وأنه يعانى من الرفض بشكل ما ، سواء كان هذ االرفض من داخله أومن خارجه ، فإذا ماواجهه المرشد بالرفض أيضا فليس هناك مجال للإرشاد ، إن تقبل المرشد للمسترشد هو الذى يضفى صفة الأمن على العلاقة الإرشادية ، وهى صفة يحتاجها المسترشد ليدرك أين هو انفعاليا وعقليا وسلوكيا ، وماذا ينبغى أن يكون عليه وكيف السبيل إلى ذلك .

الأبعاد الأساسية للعلاقة الناجحة : (شروط العلاقة)

يرى كثير من الباحثين فى مجال الإرشاد أن الشروط التى حددها كارل روجرز فى

(١) حديث شريف رواه البخارى

صياغته عن العلاقة الإرشادية تعتبر أبعاداً أساسية تقع فى قلب العملية الإرشادية وهذه الأبعاد هى :

١- التطابق ٢- التفهم القائم على المشاركة

٣- التقدير الإيجابى غير المشروط

وقد أضاف كارخوف وبيرنسون (١٩٧٧) Carkhuff & Berenson بعداً رابعا وهو دقة التعبير Specifity of expression .

١- التطابق (الأصالة) (Congruence) Genuiness

يقصد بالتطابق أو الأصالة أن يكون المرشد قادرا على أن يكون هونفسه بدون الحاجة إلى واجهة مهنية يختبئ وراءها . والمرشد الأصيل هو الذى لا يختبئ وراء قناع أو يكتفى بأداء « دور المرشد » . وهو يوصل أصالته فى العلاقة لأنه يكون واعيا بمشاعره وتصرفاته علي النحو الذى يعايشها ، ولأنه يكون صادقا وأمينا ومباشرا فى اتصاله بالمسترشدين فإن استجاباته اللفظية (أقواله) تكون متمشية مع ردود فعله الداخليه ومع استجاباته غير اللفظية ، كما أنها تتصف بالتلقائية وهذا النمط من التفاعل الخالى من الزيف يسهل عملية الثقة من جانب المسترشد حيث لا يحتاج للمرور فى طبقات من الدفاعات والواجهات ليرتبط مع المرشد . إن المرشد الذى يكون آمنا مع نفسه منفتحا علي مشاعره واستجاباته وأفكاره واتجاهاته سوف يعطى الفرصة للمسترشد ليشعر بالأمن والأمان .

إن الأصالة من جانب المرشد تسهم فى وجود علاقة ذات فاعلية علاجية مع المسترشد بتقريب المسافة الإنفعالية بينهما وكذلك بمساعدة المسترشد على التطابق مع المرشد وأن يرى فى المرشد شخصا آخر مشابها لذاته . وتقوم الأصالة من جانب المرشد على خمس عناصر أساسية هى :

المساندة بالسلوكيات غير اللفظية ، وسلوك الدور ، والتطابق ، والتلقائية فى التعبير عن النفس ، والإنفتاح .

وفى جانب السلوكيات غير اللفظية فإنه بوسع المرشد أن يستخدم مجموعة من التصرفات التى تنقل للمسترشد أصالة فى تقبله وبشرط ألا يبالغ فى هذه التصرفات كذلك فإن المرشد الذى لا يركز بشكل مبالغ فيه على دوره الإرشادى وسلطته فى العملية الإرشادية يمكن أن يوصل للمسترشد أصالته ، أما التطابق فيقصد به أن يكون هناك اتساق تام بين أقوال ومشاعر وتصرفات المرشد . وبالنسبة للتلقائية فتعنى أن يعبر المرشد عن أحاسيسه كما يعايشها دون تعديل أو تزييف ، وأن يكون ملامسا لخبرته الشخصية كما يعنى الانفتاح أن ينقل المرشد جانبا من خبراته إلى المسترشد ، وهذه الجوانب كلها من شأنها أن تنمى ثقة المسترشد فى نفسه وكذلك ثقة المرشد فى نفسه وبالتالى الثقة بين المرشد والمسترشد .

٢- التفهم القائم على المشاركة Empathic Understanding

إن القدرة على المشاركة الوجدانية (التعاطف) فى العلاقة الإرشادية تستدعى أن يستجيب المرشد بحساسية ودقة لمشاعر المسترشد وخبراته كما لو كانت تخصه . والمشاركة الوجدانية تعنى قدرة المرشد على تبنى الإطار المرجعى الداخلى للمسترشد ، بحيث يمكن فهم العالم والمعانى الخاصة بالمسترشد بدقة ومن ثم توصيلها من جديد إليه . وهذه العملية ، التى تسمى « تقمص التجربة » تشبه العلاقة التى يكونها القارئ مع بطل الرواية التى يقرؤها وقد وصف ترواكس وميتشيل Truax & Mitchell هذه العملية علي النحو التالى :

« عندما نحاول معرفة بعض من رغباته أو بعض من حاجاته وبعض من إنجازاته ، وبعض من إخفاقاته ، وبعض من قيمه ، فإننا نجد أنفسنا نعيش مع الشخص الآخر على النحو الذى نفعله مع بطل إحدى الروايات .. ونصل إلى أن نعرف الشخص من وجهة نظر إطاره المرجعى الداخلى ، ومن ثم نكسب بعض التفهم وبعض التذوق لخبراته كما يعيشها من لحظة للحظة أخرى .. (١٩٧١ ، ص ٣١٥).

ولكى يستجيب المرشد بتفهم قائم على المشاركة لما يقوله المسترشد ، فإن المرشد يحتاج أن يكون حساسا لاتصالات المسترشد سواء كانت لفظية أو غير لفظية ، وأن يكون

مدركا لها ، ويقصد بالحساسية فى هذا المضمار وجود وعى زائد بالشخص الآخر (المسترشد) كما أن الإدراك يشير إلى القدرة علي الفهم . والحساسية مهارة أساسية تسمح للمرشد أن يتعرف على مشاعر المسترشد ، كما أن الإدراك مهارة معرفية تمكن المرشد من أن يتعرف على مثير الشعور . (أى المثير الذى ولد الشعور) وهاتان المهارتان : الحساسية والإدراك تتضافران معا لتنتجا الاستجابة المتقدمة المتمثلة فى التفهم القائم على المشاركة .

إن المشاركة تعطى الفرصة للمرشد أن يسمع وأن يستجيب لمشاعر المسترشد ، أى لغضب المسترشد ولامتعاضه ، ولخوفه ، ولعدائيته ، ولاكتئابه ، ولفرحه . وعندما يستطيع المرشد أن يصغى بدقة لعالم المسترشد ، وأن يتعرف بدقة على المشاعر التى يعايشها هذا المسترشد ، فإن المسترشد يصبح أكثر قدرة على الإصغاء لنفسه . والمشاركة تسمح للمرشدين أن يعبروا عن أنفسهم بينما يحتفظون باستقلالهم وفرديتهم .

وكذلك فإن التفهم القائم على المشاركة يتضمن تبنى المرشد للإطار المرجعى للمسترشد ، وهذا يتضمن الإصغاء للمسترشد بدون إصدار أحكام .وبينما يعبر المسترشد عن أفكاره ومشاعره وقيمه واتجاهاته وآماله وطموحاته ، فإن المرشد يصغى بدون أن يصف أيا منها بأنه صيحح أوخاطئ ، حسن أو قبيح . وهذا الاتجاه اللاتقويمى يجعل المسترشدين أكثر تقبلا لأنفسهم .

ويرى روجرز أنه عندما يصبح بوسع المرشد أن يتعرف على العالم الداخلى للمسترشد بدون أن يفقد هويته الخاصة فى العملية ، فإن التغيير يصبح حينئذ محتمل الحدوث . كما يحدد برامر وشوستروم (١٩٨٢) أن الاستجابة بالمشاركة للمسترشد تعنى التفكير معه وليس له أو حوله .

٣- الاحترام أو التقديرالإيجابى Respect or Positive Regard

يعنى التقدير الإيجابى أو الاحترام القدرة على تقدير المسترشد كشخص له قيمة وله كرامة . وتوصيل التقدير الإيجابى للمسترشد يؤدى عددا من الوظائف فى تكوين علاقة إرشادية فعالة منها أنه يوصل للمسترشد رغبة المرشد فى العمل معه ، وكذلك

اهتمامه به كشخص وتقبله له .ويحدد روش وبوردن (١٩٥٧) Raush and Bordin أربعة جوانب أساسية للتقدير الإيجابى وهى : وجود إحساس بالالتزام نحو المسترشد ، وبذل الجهد لفهم المسترشد ، وتعليق (حجب) الأحكام النقدية . والتعبير عن قدر معقول من الدفء.

وقد لاحظ كارخوف وبيرينسون أن التقدير الإيجابى أو احترام الآخرين ينشأ من احترام الذات . وأن المرشدين الذين لا يحترمون خبراتهم وأفكارهم ومشاعرهم الشخصية سيجدون صعوبة فى احترام أفكار ومشاعر الآخرين ، كذلك فإن توصيل الاتجاه الخاص بالدفء والاهتمام والتقدير للمسترشد يقوم إلى حد بعيد على أساس من التفهم القائم على المشاركة .

وهناك علاقة بين التقدير الإيجابى وبين أصالة المرشد أو تطابقه فى العلاقة ، فالمرشد الذى لا يحترم قدرة المسترشد على مواجهة الحياة والتعامل مع مشاعره واستجاباته سيجد صعوبه فى أن يسهم بأفكاره ومشاعره وردود الفعل لديه حول سلوك المسترشد ، وهو إسهام ضرورى لنمو هذا المسترشد . بمعنى آخر فإنه بدون احترام المرشد للمسترشد فإن هذا المرشد سيجد صعوبة في مواجهة المسترشد فى إطار العلاقة . وبذلك فإن الاحترام الذى يكنه المرشد للمسترشد يساعد المرشد على أن يكون صادقا ومتطابقا فى العلاقة إن الدفء والمشاعر الإيجابية يمكن للمرشد أن يوصلها للمسترشد بطرق لفظية (بالكلام) ، وكذلك بطرق غير لفظية .

فمن الطرق اللفظية أن يقول المرشد « إنى مهتم بمشكلتك » « موضوعك أنا مهتم به » « أنت ستكون موضع اهتمامى » .

أما الأساليب غير اللفظية فمنها :

نظرة العينين ، نبرة الصوت ، تعبيرات الوجه ، وضع الجلوس ، القرب من المسترشد ، ولمسات الحنو .

٤- متانة ودقة التعبير Concreteness & Specifity of expression

أضاف كارخوف وزملاؤه بعدا رابعا للأبعاد الذى تحدث عنها ورجرز، (التطابق،

والتفهم القائم على المشاركة ، والاحترام أو التقدير الإيجابى) وهذا البعد الجديد أطلقوا عليه المتانة أو دقة التعبير . وقد عرف كارخوف وبيرنيسون هذا البعد بأنه : يشتمل على التعبير الطليق ، والمباشر ، والكامل عن مشاعر وخبرات معينة بصرف النظر عن محتواها الانفعالى (١٩٧٧ ، ص ١٣) كما حددا وظيفة هذا البعد الجديد فى العلاقة الإرشادية على النحو التالى :

١- تضمن المتانة أن استجابة المرشد تكون قريبة من مشاعر وخبرات المسترشد .

٢- تنهض المتانة بالدقة فى تفهم المسترشد . كما تكمن إزالة سوء الفهم والتعرف عليه عندما تصاغ الخبرات والمشاعر فى اصطلاحات محددة .

٣-تدفع المتانة أو دقة التعبير ، المسترشد لأن يتعامل بتحديد كبير مع مجالات المشكلات والصراعات الانفعالية .

إن هذا البعد من العلاقة الإرشادية يعمل بصورة أكبر من الأبعاد الثلاثة الأولى على تحريك المسترشد خلال العملية الإرشادية بتشجيعه على استكشاف مشكلات حياته وعلاقاته بالآخرين ، وفى رأى إيجان Egan أن منطق عملية الإرشاد ينطبق على المتانة : فإذا كان المرشد دقيقا فى تعبيره بقدر الإمكان عندما يستجيب للمسترشد ، فإن المسترشد بدوره سيتعلم أن يكون دقيقا فى التعبير عن استكشافه لسلوكه .

وقد يحدث فى حالات كثيرة أن يكون المسترشد غير قادر على التعبير عن مشاعره فى صورة دقيقة ، وهنا تقع علي المرشد مسئولية مساعدته على أن يصبح أكثر ملامسة لمشاعره ، ويقوم المرشد بذلك عن طريق الاستجابة للمشاعر الخاصة بالمسترشد وللمثير الذى ولد هذا الشعور . فإذا أوضح المسترشد أنه مشوش أو محبط ، فإن المرشد يحاول أن يتعرف بشكل أدق على الإحساس الذى يعايشه المسترشد وأن يحاول كذلك تحديد المثير الخاص بهذا الشعور .

الاتصال فى العلاقة الإرشادية Communication

يعنى الاتصال (التخاطب) عملية متبادلة بين شخصين على الأقل أحدهما مرسل

والثانى مستقبل . والاتصال لا يقصد به الكلام الموجه لشخص آخر ، وإنما هو الكلام مع شخص آخر ، إنه عملية يجب أن تسير فى كلا الاتجاهين ، ويعنى ذلك بالنسبة للإرشاد أن يكون من المرشد للمسترشد ومن المسترشد للمرشد .

والموضوع الذى يجرى توصيله هوالذى يفهمه المستقبل ، أما الذى لم يفهمه فإنه لم يتم توصيله . ولهذا فينبغى ألا يقصر المرشد اهتمامه بما يقوله هو والمسترشد ، وإنما يهتم أيضا بما يفهمه المسترشد وبما يدركه فى إطار العلاقة الإرشادية ، ويتوقف مدى فهم المسترشد للمرشد على ثلاثة عوامل أساسية هى :

(١) علاقة المعلومات بحاجات المسترشد .

(٢) العلاقة مع المعلومات الموجودة فى المجال الإدراكى للمسترشد .

(٣) انفتاح المجال الإدراكى للمسترشد لحظة الاتصال .

ولكى تكون المعلومات ذات فاعلية فإنها يجب أن ترتبط بالمشكلات والاهتمامات الراهنة للمسترشد . وسوف يستقبل المسترشد مايحتاجه ، ولكن الحاجات الفورية تكون أكثر إلحاحا ومثابرة عن تلك الخاصة بالمستقبل .

والمعلومة أو الخبرة تكون أكثر دلالة للفرد عندما تكون مرتبطة بوعيه الحالى ، وعندما يكتشف شخص ما العلاقة بين المعلومات الجديدة أو الخبرات لما يفهمه فعلا فإن ذلك سيعطيه معنى جديدا .وأحد الإحباطات التى تحدث فى الاتصال تكون نتيجة أن أحد طرفى الاتصال لم ينجح فى معاونة الثانى على إدراك المعلومة الجديدة فى الوعى الحاضر ، إذ من الصعب أن نستوعب الأفكار الجديدة عندما لا تكون متسقة مع تلك الموجودة لدينا فعلا .

ومن العوامل الأساسية الهامة فى الاتصال انفتاح المسترشد ، وعندما يشعر الفرد بالتهديد فإنه سيصبح أكثر انغلاقا أمام الاتصال الجديد وأمام الكشف عن معلومات جديدة عن نفسه ، ويمكن أن نصور انفتاح المسترشد من خلال التعرف علي نموذج جوهارى للوعى .

نموذج جو هارى للوعى Johari's Awareness Model

طور هذا النموذج جولفت وهارى إنجهام (١٩٦٣) Joe Luft & Harry Ingham ويعرف باسم نافذة جوهارى The Johari window ويساعد هذا النموذج أو هذه النافذة علي تصوير عملية الاتصال المنفتح بين المرشد والمسترشد ويوضح شكل (٤) أنه فى أى علاقة بين شخصين يوجد أربعة أنواع من المعلومات تمثلها الخلايا الأربع (أو الأرباع) الخاصة بالنافذة .ففى الخلية رقم (١) هناك المعلومات التى يعرفها الفرد عن نفسه (المسترشد) وكذلك يعرفها عنه الطرف الآخر فى الاتصال (المرشد) .

أما الخلية رقم (٢) فتشيرإلى المعلومات التى يرى الفرد ألا يبوح بها أو يكشفها للآخرين ، مثل المخاوف ، جوانب القلق ، الشكوك ، الحياة الجنسية ، المشاجرات والخلافات مع الآخرين ، مشاعر الصراع ومشاعر التشوش .

وتشير الخلية الثالثة إلى المعلومات التى يعرفها الآخرون عن الفرد ، ولكنه لا يعرفها عن نفسه ، وتعرف أحيانا بالمنطقة «العمياء » أو منطقة « النَفس الكريه » Bad Breathe أما الخلية الرابعة فتشتمل على الجوانب الفضولية حول الذات ، والتى لا يملك أى من الطرفين جوابا كافيا أو معلومات جيدة حولها : لماذا لا أستطيع أن أضبط غضبى؟ لماذا لا استطيع أن اتوقف على التدخين ؟

	معلوم للآخر	غير معلوم للآخر
معلوم للشخص نفسه	عام (منطقة النشاط الحر) (١)	خاص منطقة المعلومات التى يخبئها الفرد (٢)
غير معلوم للشخص نفسه	المنطقة العمياء أو النَّفَسْ الكريه (٣) منطقة عمياء بالنسبة للذات بينما يراها الآخرون	مجهـــــولة (٤)

شكل (٤) نموذج – نافذة – جوهارى Johari Window

ويمكن أن ندرك من واقع تعرفنا علي نافذه جوهارى أن الاتصال الأولى المنفتح بين المرشد والمسترشد يهتم بمساعدة المسترشد على أن يشعر بالأمن وعدم التهديد (من خلال التقبل والاحترام ، والمشاركة والأصالة التى يظهرها المرشد فى العلاقة الإرشادية) وبذلك فإن المسترشد يحرك بعض المعلومات من الخلية رقم (٢) والتى تشتمل على المعلومات التى يحاول المسترشد أن يحجبها ، إلى الخلية رقم (١) التى تمثل منطقة المعلومات المعروفة للمسترشد وللمرشد .

وهذه العملية لا تكون سهلة بالنسبة لمعظم المسترشدين إذ قد تكون هذه المعلومات لم يسبق أن أطلع المسترشد أحداً عليها ، وربما يرجع ذلك لطبيعة محتواها ، المتمثل عادة فى مشاعر الغضب والخوف والقلق ، وكذلك بعض الأفكار غير المقبولة ، ويجد المسترشد أنه من الصعب عليه أن يواجهها ويتعامل معها . وليس من الغريب أن يسمع المرشد من المسترشد أنه لم يسبق له أن تحدث بهذه المعلومات مع أحد غيره . وعندما يحدث ذلك فإن شعور المسترشد هنا يكون الإحساس بالتنفيس أكثرمن كونه إحساساً بالقلق .

ويساعد استخدام نموذج أو نافذة جوهارى للوعى على تفهم مستويات العمق فى العلاقات بين الأشخاص ، وكذلك معنى الثقة . وكل المعلومات التى يعرفها المسترشد عن نفسه يمكن وضعها إما فى خلية رقم (١) أو خلية رقم (٢)، كذلك فإن أى معلومات يعرفها شخص عن الآخر يمكن وضعها فى الخلية رقم (١) أو الخلية رقم (٣) وفى العادة فان الناس يختارون بين أن يحتفظوا أو يبوحوا بالمعلومات الخاصة بأنفسهم (المعلومات التى فى الخلية رقم (٢) كذلك فإنهم يختارون بين أن يشتركوا أو يحجبوا المعلومات والانطباعات التى لديهم عن الآخرين (خلية رقم ٣) .

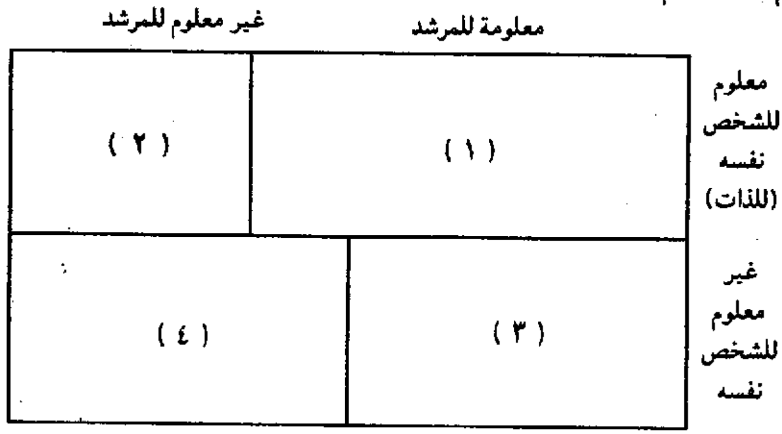
ويمكن أن نقدر مدى قوة العلاقة بين أى شخصين على أساس من مقدار ونوع المعلومات التى سوف يختار كل منهم أن يشترك بها مع الآخر (أى تحركه من الخلية رقم ٢ إلى الخلية رقم ١) وكلما زادت كمية وأهمية المعلومات التى يختار الفرد أن يشارك بها مع غيره زاد التركيز فى العلاقة وازداد عمق الثقة . وعلي العكس من ذلك فإن عدم الثقة يمكن أن ننظر إليه على أنه يرتبط مباشرة مع كمية ونوع المعلومات التى يختار الفرد ألا يطلع عليها غيره . والفرق بين العلاقة القوية والعميقة والعلاقات السطحية هو كمية

المعلومات التى برغب كل طرف فى أن يشترك بها مع الآخر . ومن الواضح أنه من المهم للمرشد أن يكون هو الشخص الذى يمكن لكثير من الناس أن يطوروا معه علاقات شخصية عميقة .

التغيرات التى تحدث فى خلايا نافذة جوهارى أثناء الإرشاد :

تساعد نافذة جوهارى على وصف جانب الوعى الذاتى فى عملية الإرشاد . وعندما يبدأ المسترشد فى الكلام عن نفسه مع المرشد ، فإن كمية المعلومات التى تكون معروفة لكل من المسترشد والمرشد تتسع بينما تضيق كمية المعلومات المعلومة للمسترشد وحده وتكون غير معلومة للمرشد ، أى المعلومات الخاصة (خلية رقم ٢) .

ويوضح هذه العملية شكل رقم (٤) حيث يزداد حجم الخلية رقم (١) وينقص حجم الخلية رقم (٢) .



شكل (٥) عملية المشاركة فى الإرشاد كما تصورها نافذة جوهارى
نتيجة بدء المسترشد فى المشاركة بمعلوماته

ومع استمرار التفاعل ، فإن المرشد يبدأ فى صياغة انطباعات وفروض حول المسترشد ، وحول دوافع هذا المسترشد لتصرفاته ، وفروض حول كيف يؤثر سلوك المسترشد على الآخرين من حوله ، وافتراضات حول آراء المسترشد ، وتفسيرات لنشوء مشاعر قوية مثل القلق ، والغضب ، والشك ، والتشوش ، وكثير من هذه الفروض التى يضعها المرشد لا تكون جزءا من وعى المسترشد ، ويمكن أن ننظر لها على أنها تقع فى

الخلية رقم ٣ – أى المعلومات غير المعروفة للمسترشد ولكنها معروفة للمرشد . وفى مراحل تالية فإن جانبا هاما من عملية الإرشاد يتمركز حول تبادل هذه الفروض والملاحظات مع المسترشد (أى توصيلها له) وهنا نجد استخدام رسائل موجهة من المرشد تبدأ بضمير المتكلم « أنا » ، وكذلك المواجهة البناءة مع المسترشد تشكلان قواعد اقتراب المرشد من مشاركة المعلومات ، وعندما يجعل المرشد هذه الملاحظات والفروض متاحة للمسترشد ليفكر فيها ويكتشفها فإن التحرك يكون من الخلية رقم (٣) إلى الخلية رقم (١) فى نافذة جوهارى ، ويبدأ المسترشد فى معرفة المزيد عن نفسه ، وتصبح وتصحب مجموعة من الأشياء المجهولة (العمياء) أكثر قربا للفهم ، ومع مرور الوقت فإن ماحدث خلال هذه العملية يمكن تصويره فى نافذة جوهارى كما فى شكل (٥) ويصبح بوسع المرشد والمسترشد أن يفهما سويا واقع المسترشد بشكل أكبر . ويقل ذلك الجانب المجهول حول المسترشد وسلوكه . وهذه العملية تعتبر عملية موَجَّهَه لفهم الذات واكتشافها . وقد تكون هذه العملية مؤلمة فى بعض الأحيان .

	معلومة للمرشد	غير معلوم للمرشد
معلوم للشخص نفسه (للذات)	(١)	(٢)
غير معلوم للشخص نفسه	(٣)	(٤)

شكل (٦) العلاقة بين خلايا نافذة جوهارى
بعدما يزود المرشد المسترشد بانطباعاته

إن العلاقة الإرشادية ابتداء من انفعاح المسترشد وثقته فى المرشد تجعل بعض المعلومات (أو كثيرا منها) التى كان المسترشد يخفيها عن الآخرين متاحة للمرشد ، وبذلك تتحرك من الخلية رقم (٢) إلى الخلية رقم (١) ، ومع استمرار العلاقة وبدء المرشد فى التعامل بصراحة مع المسترشد فإنه يدلى بانطباعاته وافتراضاته حول سلوك

المسترشد مما يجعل جزءا من المعلومات المتاحة للمرشد وغير المعروفة للمسترشد ، تدخل إلى وعى المسترشد ، ويتعامل معها وتصبح فى الخلية رقم (١) ، وبذلك يمكن القول أن الاتصال فى الإرشاد يكون هدفه زيادة وعى المسترشد بمشكلته ومن ثم زيادة الجانب الواضح من السلوك واتساع الخلية رقم (١) وضيق باقى الخلايا .

مهارات الاتصال

أولا : السلوك غير اللفظى :

يلعب السلوك غير اللفظى دورا هاما فى اتصالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين . وعلى الرغم من أننا نميل فى اتصالنا (تخاطبنا) أن نركز على الكلمة المنطوقة ، فإن معظم المعنى الذى تشتمل عليه الرسالة ، حوالي ٦٥٪ أو أكثر ، ينتقل عن طريق السلوك غير اللفظى . وقد عرف ناب (١٩٧٨) Knapp السلوك غير اللفظى بأنه « كل وقائع الاتصال الإنسانى التى تتجاوز الكلمات المنطوقة أو المكتوبة » (ص ٣٨) ويضيف قوله: وبالطبع فإن كثيرا من السلوكيات غير اللفظية تفسرها الرموز اللفظية .

والسلوك غير اللفظى له من الأهمية فى الإرشاد جانب كبير بسبب المعلومات الهائلة التى يوصلها .

ويمكن للمرشدين أن يعرفوا الكثير حول المسترشدين عن طريق تنمية حساسيتهم للإشارات غير اللفظية الصادرة عنهم . وفى نفس الوقت فإن السلوك غير اللفظى الصادر عن المرشد له أيضا تأثير كبير على المسترشد .

١- السلوك غير اللفظى لدى المسترشد :

من بين المهارات الأساسية اللازمة للمرشد فى عمله القدرة على تمييز السلوكيات غير اللفظية الصادرة عن المسترشدين ومعانيها الممكنة . والتعرف على الجوانب غير اللفظية لدى المسترشد واكتشافها من الأمور الهامة فى عملية الإرشاد لعدة اسباب منها:

أولا: أن السلوكيات غير اللفظية الصادرة عن المسترشدين تعتبر أدلة لانفعالاتهم.

ثانيـا: أن هذه السلوكيات غير اللفظيـة تعتبر جانبا من تعبيـر المسترشدين عن أنفسهم.

وكما يقول بيرلز Perls إن كل شيء يفعله المريض سواء كان واضحا أو مختبئا هو تعبير عن الذات (١٩٧٣ ، ص ٧٥) وكثير من سلوكيات المسترشد غير اللفظية تكون واضحة للمرشد ولكنها مختفية عن المسترشد نفسه - أى أنها تقع فى الخلية رقم (٣) من نافذة جوهارى . وفى الواقع إن معظم المسترشدين يكونون واعين بمايقولونه لفظا فى صورة كلمات أكثر ما يكونون بالنسبة للتصرفات غير المنطوقة. ويرى كثيرمن الباحثين أن السلوكيات أو التعبيرات غير اللفظية من جانب المسترشد تعتبر كاشفة للكثير من الجوانب عن تلك الكلمات التى ينطق بها ، وأن التعبيرات غير اللفظية تصدر بصورة تلقائية دون انتقاء أو ترتيب أو تمحيص ، وهى فى نفس الوقت صعبة الضبط . وقد يأتى أحد المسترشدين إليك ويخبرك بقصته ولكن تعبيراته غير اللفظية تنبئ عن قصة أخرى .

ويشير ناب (١٩٧٨) Knapp إلى أن السلوك اللفظى والسلوك غير اللفظى بينهما علاقة متبادلة. ومن المفيد أن نتعرف على الأساليب التى تساند فيها التصرفات غير اللفظية تلك الرسائل اللفظية ، والتى حددها ناب فى ستة أساليب هى :

١- **التكرار** : مثلا تكون الرسالة اللفظية : « اتفضل اجلس فى المقعد » بينما تشير إليه إلى داخل الغرفة وإلى المقعد : هذه الإشارة باليد تعتبر تكرارا غير لفظى لما سبق قوله بالكلام .

٢- **التعارض Contradiction** فإذا كنت تقول مثلا : إنى أحبك . ولكنها تخرج فى صورة فظة وغاضبة فإن الدلائل تشير إلي أنه عندما نستقبل رسالتين متعارضتين إحداهما لفظية والأخرى غير لفظية فإننا نميل إلى تصديق الرسالة غير اللفظية .

٣- **الإحلال : Substitution** فى كثير من الأحيان تستخدم الرسالة غر اللفظية فى مكان الرسالة اللفظية . فحين تسأل شخصا ما : كيف حالك ؟ فإنك قد تتلقى منه ابتسامة ، وهذه الابتسامة تحل محل الجواب اللفظى « أنا بخير » .

٤- **التكملة Complementation** : يمكن أن تقوم الرسالة غير اللفظية بدور التتمة لرسالة لفظية عن طريق تعديلها أو تقويتها . وعلى سبيل المثال : إذا كان شخص ما يتحدث عن الإحساس بعدم الارتياح وكانت كلماته متسارعة ومشوبة بالأخطاء فى النطق ، فإن هذه الرسائل غير اللفظية تضيف إلى التعبير اللفظى على عدم الارتياح .

٥- **النبرة : Accent** : إن الرسائل غير اللفظية يمكن أن تؤكد الرسائل اللفظية ، وهى غالبا تزيد من تأثيرها . وعلى سبيل المثال ، إذا كنت تنقل انشغالك أو اهتمامك عن طريق الكلمات فإن رسالتك يمكن أن تكون أقوى عن طريق تلميحات غير لفظية أقوى مثل تقطيب الحاجبين أو العبوس أو الدموع . وهذا النوع من العاطفة الذي ينقله الفرد يظهر أكثر بتعبيرات الوجه وينقل البدن وصفا أفضل لشدة الانفعال .

٦- **التنظيم : Regulation** : يساعد الاتصال غير اللفظى على تنظيم انسياب المحادثة . إن معظمنا يلاحظ أنه عندما يومئ برأسه لشخص بعد أن يتحدث أن هذا الشخص يميل إلى الاستمرار فى الحديث . ولكن إذا أشحنا بوجوهنا بعيدا أو غيرنا فى وضع الجلسة فإن الشخص قد يتوقف عن الحديث ولو مؤقتا . إننا كثيرا مانعتمد على بعض الإشارات كردود فعل لبدء أو إيقاف محادثة وللدلالة على ماإذا كان الشخص الآخر مصغيا لنا .

ويشير ناب (١٩٧٢) Knapp إلى خمسة أبعاد للسلوك غير اللفظى لها تأثيرات فعالة على الاتصال وهى : الحركات البدنية Kinesics (حركات الجسم) ومرافقات اللغة Paralinguistics ، ومدى القرب والبعد من الشخص Proxemics ، والعوامل البيئية Environmental Factors والوقت Time . ويوضح جدول رقم (٢) نماذج لهذه الأبعاد للتعبيرات غير اللفظية .

كيف يعمل المرشد مع التعبيرات غير اللفظية للمسترشد :

وصف باسونز (١٩٧٥) Passons خمس طرق للاستجابة للسلوك غير اللفظى للمسترشد فى اثناء المقابلة . وتعتبر اقتراحاته مفيدة لأنها تمثل أساليب العمل غير

اللفظى مع المسترشدين ، والتى تعتبر متسقة مع مختلف التوجهات النظرية ، وهذه الطرق الخمس هى :

١- تأكد من التطابق بين السلوك اللفظى والسلوك غير اللفظى للمسترشد .

٢- لاحظ أو استجب للفروق أو الرسائل اللفظية وغير اللفظية المختلطة .

٣- استجب أو لاحظ السلوكيات غير اللفظية عندما يكون المسترشد صامتا أو لا يتكلم.

٤- ركز على السلوكيات غير اللفظية لتغيير محتوى المقابلة .

٥- لاحظ التغييرات فى السلوك غير اللفظى للمسترشد والذى حدث فى المقابلة أو عبر سلسلة من الجلسات .

السلوك غير اللفظى للمرشد :

من المهم للمرشد أن يولى اهتماما لسلوكه غير اللفظى لعدة أسباب . فأولاً إن بعض أنواع السلوك غير اللفظى للمرشد يبدو أنها تيسر العلاقة . وكلما ازداد استخدام المرشد للسلوكيات غير اللفظية الفعالة ازدادت نظرة المسترشد له على أنه لديه الخبرة . ويوضح جدول رقم (٣) بعضا من هذه السلوكيات غير اللفظية الفعالة التى يمكن للمرشد استخدامها . وبالإضافة إلى الاستخدام الفعال للتعبير غير اللفظى فإن هناك جوانب أخرى هامة فى هذا النوع من الاتصال هي: الحساسية ، والتقارب ، والتوقيت (التوافق فى الوقت) .

جدول رقم (٢) يوضح أمثلة من التعبيرات غير اللفظية (*)

السلوك المشاهد	مثال من تفاعل بين المرشد والمسترشد	الأثر أو المعنى المتوقع
	أولا : الحركات البدنية (حركات الجسم)	
١- الأعـــين نظرة مباشرة (تلاقي الأعين)	اشترك المرشد مع المسترشد في التعرف على مشغولية - يستجيب المرشد ، أما المسترشد فيبقى على نظرة العين	الاستعداد أو الرغبة في الإتصال الشخصي (التخاطب) أوتبادل الاهتمام .
نقص الإبقاء على النظرة المباشرة	في كل مرة يطرق المرشد موضوعا يتصل بأسرة المسترشد فإن المسترشد ينظر بعيداً أو : يعطي المسترشد نفسه فترات من الراحة في التقاء الأعين بينما يتحدث مع المرشد . أو : يذكر المسترشد بعض مشغولياته المحرجة ثم ينظر بعيدا ، وعندما يبدأ المرشد الحديث حول هذا الموضوع فإن المسترشد يعود للنظر بعيدا مرة أخرى.	الانسحاب من أو تجنب التبادل الشخصي - أو الاحترام ، أو الإذعان. الاحترام أو الإذعان الانسحاب من مناقشة الموضوع ، الإحساس بعدم الارتياح أو الانشغال به .
خفض الأعين والنظر إلى أسفل أو بعيدا	يتحدث المسترشد عن موضوع مثل البدائل الموجودة في فرص العمل ، يتوقف لبرهة ، ثم ينظر إلى أسفل ، ويعود لاستئناف الحديث والنظر إلى المرشد .	الانشـــغال
التحديق أو التثبيت على شخص أو على شيء	يكون المرشد قد سأل المسترشد لتوه أن يأخذ في اعتباره النتائج المترتبة على قرار معين ، يصمت المسترشد ويحدق في لوحة معلقة على الحائط.	الانشغال ، وربما التمسك برأيه

(*) عن كورميير وكورمبير . Cormier & Cormier 1985, P 68 - 73

تابع جـــــدول رقم (٢)

السلوك المشاهد	مثال من تفاعل بين المرشد والمسترشد	الأثر أو المعنى المتوقع
الحركة السريعة للعينين (الحدقتين)	يشير المسترشد أنه يريد أن يناقش موضوعا ولكنه لازال مترددا ، وبينما يسبر المرشد ذلك فإن المسترشد يحرك عينيه بسرعة حول الغرفة .	الاستثارة أو القلق أو أن المسترشد يضع عدسات لاصقة
ينظر شزرا أو يقطب الحاجبين أو يغرب عينيه	يكون المسترشد قد سأل المرشد لتوه أن يوجه له النصح ، يغرب المسترشد عينه أو تظهر التقطيبات على حاجبيه . أو عندما يسأله المرشد أن يتحدث عن علاقته بوالديه على سبيل المثال .	التفكير أو الارتباك أو تجنب الشخص أو الموضوع .
رطوبة أو دموع في العينين	فرغ المسترشد لتوه من التحدث عن وفاة والده حديثا ، تكون الدموع واضحة في عيونه . أدلى المسترشد بأنه قد نجح في مهمته التى كان يعتقد أنه لن ينجح فيها تبدو في عينيه رطوبة	الحزن - الإحباط - جوانب حساسة في مشكلة . السعادة
تحويلات العينين (نقل النظر)	فرغ المرشد لتوه من سؤال المسترشد أن يتذكر الأحداث الهامة التى مرت به فى الأسبوع الماضى ، يتوقف المسترشد وينظر بعيداً ، ثم يستجيب ويعيد النظر.	تذكر الموضوع أو تجميعه ، أو الاهتمام الحاد ، الرضا
توسيع حدقات العينين .	يناقش المسترشد تحولا طرأ فجأة فى علاقته بوالده ، بينما تتسع حدقة العين . ينحنى المسترشد للأمام بينما يتحدث المرشد فتتسع عين المسترشد .	الانزعاج أو الاهتمام الحاد الاهتمام الحاد ، الرضا
٢- الفم يبتسم	فرغ المرشد لتوه من طلب إلي المسترشد أن يذكر له الأحداث الإيجابية فى الأسبوع المنصرم ، يبتسم المسترشد ثم يبدأ فى سرد بعض هذه الأحداث .	فكرة أو إحساس ، أو تصرف إيجابى فى محتوى المحادثة

تابع جـــــدول رقم (٢)

السلوك المشاهد	مثال من تفاعل بين المرشد والمسترشد	الأثر أو المعنى المتوقع
تابع : يبتسم	يستجيب المسترشد بابتسامة لتحية المرشد عند بدء المقابلة .	التحية
زم الشفتين (ضمهما معا)	وصف المسترشد لتوه الجهود الى بذلها بالنسبة لمشكلة والتى با ءت بالفشل ، يزم شفتيه معا .	الانضغاط أو التحديد ، الغضب أو العداوة .
	المسترشد عبر لتوه عن توتره لتأخر المرشد عليه ، يجلس المسترشد وقد ضم شفتيه بينما راح المرشد يشرح الأسباب .	الغضب أو الضيق (التبرم)
ارتعاش الشفة السفلى أو قضم الشفة	يبدأ المسترشد فى وصف موقف مؤلم تعرض له فى الفترة الأخيرة . وبينما يستمر فى الحديث فإن شفته السفلى ترتجف كما أنه يعض شفته من وقت لآخر .	القلق أو الحزن
	يناقش المسترشد افتقاده لمساندة والديه بعد تعرضه لأزمة قريبا . يقضم المسترشد شفته بعد هذه المناقشة .	الحزن
يفغر فاه بدون أن يتحدث	لقد فرغ المرشد لتوه من التعبير عن مشاعره حول عائق حدث فى العلاقة الإرشادية . يفتح المسترشد فمه ثم يقول بعد ذلك أنه لم يكن واعيا بهذا العائق .	الدهشة ، قمع التثاؤب - التعب
	لقد كانت الجلسة طويلة . ينفرج فم المسترشد قليلا بينما المرشد يتحدث.	قمع التثاؤب - التعب
٣- تعبيرات الوجـــه تلاقى العينين مع الابتسام	يتحدث المسترشد فى سلاسة كبيرة ويبتسم من حين لآخر مع الإبقاء على النظر للمرشد معظم الجلسة .	السعادة والارتياح

تابع جـــــدول رقم (٢)

السلوك المشاهد	مثال من تفاعل بين المرشد والمسترشد	الأثر أو المعنى المتوقع
العينان مشدودتان وتقطيب الحاجب وإطباق الفم .	لقد فرغ المسترشد لتوه من التحدث عن موقف متوتر مع شخص آخر (مثلا والده) يجلس المسترشد مع تقطيب للحاجب وضم للشفتين .	الغضب ، الانشغال أو الحزن
العينان والفم عليها صلابة (جمود)	لقد عبر المسترشد عن انه ليس عنده شيء يقوله : لا يوجد تعبير أو تنبه على وجه المسترشد .	انشغال زائد ، قلق أو خوف
احمرار الوجه وظهور بقع حمراء على الرقبة	بدأ المسترشد في مناقشة مشغولية ذات طبيعة محرجة	القلق ، عدم الارتياح والارتباك ، والخجل .
٤- الرأس هز الرأس لأعلى ولأسفل	تحدث المسترشد لتوه على انشغاله حول حالته الصحية ، المرشد يعكس مشاعر المسترشد ، يومئ المسترشد برأسه قائلا « هذا صحيح » يومئ المسترشد برأسه لأعلى واسفل أثناء قيام المرشد بالشرح .	التثبيت ، الموافقة ، أو الإصغاء والإنتباه الإصغاء - الإنتباه (الحضور)
هز الرأس يمنة ويسرة	اقترح المرشد لتوه ضرورة مناقشة مسألة تأخر المسترشد عن مواعيد الجلسات . يجيب المسترشد « لا » ويهز رأسه من اليسار لليمين والعكس.	عدم الموافقة أو الرفض
خفض الرأس لأسفل مع كون الفك السفلى قريبا من الصدر	يبدأ المرشد في موضوع إنهاء الجلسات يخفض المسترشد رأسه نحو صدره ثم يقول أنه ليس مستعدا لإنهاء جلسات الإرشاد .	الحزن - الانشغال
٥- الكتفان هز الكتفين	يتحدث المسترشد عن غضب المدرس منه دون سبب واضح ويهز كتفيه.	الحيرة ، وعدم التأكد

تابع جـــــدول رقم (٢)

السلوك المشاهد	مثال من تفاعل بين المرشد والمسترشد	الأثر أو المعنى المتوقع
الانثناء للأمام	جلس المسترشد وأسند ظهره للكرسى ، بدأ المرشد فى الحديث عن نفسه ، انثنى المسترشد قليلا للأمام وهو يسأل المرشد سؤالا حول هذه الخبرة .	التشوق ، التوكيد ، الانفتاح على الإتصال .
التململ والتراجع (الترهل فى المقعد)	تحدث المسترشد عن شعوره بالهزيمة نتيجة انخفاض درجاته ثم ترهل فى المقعد بعد ذلك . يتحدث المسترشد عن صعوبة فى الكلام ، وبينما يتابع المرشد ذلك فإن المسترشد ترهل فى المقعد ويبتعد إلى الوراء عن المرشد .	التشوق ، التوكيد ، الانفتاح على الاتصال . نقص فى استقبال العلاقة المتبادلة .
٦- الأذرع والأيدى الذراعان مطبقان على الصدر	لقد بدأ المرشد الحديث لتوه . لم يستجب المسترشد كلاميا (لفظيا) ، يركن إلى المقعد مع تربيع يديه حول صدره .	تجنب أو كراهية تبادل العلاقة .
يدان ترتعدان	يعبر المسترشد عن خوفه من الانتحار، بينا ترتعش يداه وهو يتحدث عن ذلك . يعبر المسترشد فى صوت مرتفع عن الامتعاض (الاستياء) ، ويداه ترتعدان .	القلق أو الغضب الغضب
الضغط على الأشياء أو ضم اليدين بقوة (تشبيك اليدين)	لقد حضر المسترشد للمقابلة الأول يقول إنه يشعر بعدم الإرتباح بينما يداه مشبوكتان معا بقوة . يعبر المسترشد عن بغضه لرئيسه ، يحكم قبضتى يديه بينما يتكلم .	القلق أو الغضب الغضب

تابع جـــدول رقم (٢)

السلوك المشاهد	مثال من تفاعل بين المرشد والمسترشد	الأثر أو المعنى المتوقع
الأذرع غير مضمومة يستخدم ذراعيه ويديه فى الإشارة	المرشد فرغ من سؤال المسترشد ، يجيبه المسترشد بالكلام ويستخدم الإشارات أثناء الإجابة . يبدأ المرشد فى موضوع جديد . يجيب المسترشد مباشرة بينما الأذرع غير منطبقة فى هذه اللحظة .	الانفتاح على العلاقة المتبادلة أو التأكيد على نقطة فى المناقشة . الانفتاح على العلاقة المتبادلة .
نادرا مايومئ. الذراعان واليدان جامدتان	يصل المسترشد إلى الجلسة الأولى . يجيب على أسئلة المرشد فى اختصار بينما ذراعاه بجانبه لا تتحركان . لقد أحيل المسترشد للمرشد ، يجلس وذراعاه متدليتان بجانبه بينما يشرح أسباب إحالته وتوتره لوجوده هنا .	التوتر والغضب الغضب .
٧- السوق والأقدام الساقان والقدمان يبدو عليهما الراحة والاسترخاء	ساقا المسترشد وقدماه مسترخيتان بدون حركة زائدة بينما يناقش بحرية مشغولياته الشخصية	الانفتاح فى العلاقة والاسترخاء
تقاطع الساقين :	يتحدث المسترشد بسرعة حول مشكلاته بينما يبدل وضع ساقيه .	القلق - الاكتئاب
النقربالقدمين	ينقر المسترشد بقدميه خلال قيام المرشد بعملية تلخيص طويلة ، يقاطع المسترشد المرشد ليشير إلى نقطة ما ..	القلق ، عدم الصبر ، الرغبة فى إضافة شيء .
الساقان والقدمان ثابتتان ومضبوطتان	المسترشد منفتح ومسترخ بينما يتحدث عن الوظيفة وعندما يتحدث المرشد عن الزواج فإن ساقيه تصبحان أكثر تصلبا.	الانضباط أوالقلق ، الانغلاق بالنسبة للتبادل المركز فى العلاقة .

تابع جـــدول رقم (٢)

السلوك المشاهد	مثال من تفاعل بين المرشد والمسترشد	الأثر أو المعنى المتوقع
٨-الجسم كله : التقابل بالوجه مع الشخص الآخر أو الانحناء نحوه	يشترك المسترشد بمشغوليتة ويواجه المرشد بوجهه مباشرة بينما يتحدث ، يستمر في مواجهة المرشد أثناء استجابة المرشد له .	الانفتاح على الاتصال والتبادل الشخصى
تحويل الجسم بزاوية لا تواجه المرشد مباشرة أو الترهل فى المقعد	بينما يشير المسترشد إلي صعوبة الاندماج فى المقابلة يبدأ المرشد فى تمحيص الأسباب بينما المسترشد قد أشاح بجسمه بعيدا	درجة منخفضة من الانفتاح فى العلاقة
هز الجسم للأمام أو التململ فى المقعد	يشير المسترشد إلى كثير من التوتر حول الاقتراب من موقف صراع ، ويهتز المسترشد بينما تجرى مناقشة الموقف .	الانشغال - الضيق - القلق
الجمود : الجلوس بانتصاب وتشدد على حافة المقعد	يشير المسترشد إلى شىء من عدم التأكد حول وجهة المقابلة ، يجلس بشكل متشدد للغاية فى هذه الحالة .	توتر ، قلق ، انشغال
تكرار تقليب الشعر أو الضغط على الأصابع :	يستجيب المسترشد باستجابات قصيرة ، مختصرة ، غير موضحة للذات .	الإحساس بالتشتت وبالملل (الضجر) أو عدم الراحة أو كدليل على وجود انفعال لم يعبر عنه .
يصبح التنفس أبطأ وأعمق	يبدأ المسترشد فى الارتكان لظهر المقعد ويربط بين حادث إيجابى وقع خلال الإسبوع .	المسترشد يشعر بارتياح أكبر وباسترخاء ، ويعكس التغير فى التنفس نقص الاستثارة .

تابع جـــدول رقم (٢)

السلوك المشاهد	مثال من تفاعل بين المرشد والمسترشد	الأثر أو المعنى المتوقع
	ثانيا : مرافقات اللغة : *Paralinguistics*	
١- مستوى الصوت ونغمته :		
الهمس	لقد ظل المسترشد صامتا لفترة طويلة، وبينما يحاول المرشد أن يبحث عن سر ذلك فإن المسترشد يستجيب ولكن فى صوت لا يكاد يكون مسموعا .	صعوبة فى الانفتاح
تغيرات النغمة :	يتحدث المسترشد فى صوت متوسط بينما يناقش الوظيفة . ثم يبدأ فى التحدث عن رئيسه وترتفع نغمة الصوت .	موضوعات المناقشة لها معان انفعالية مختلفة
٢- طلاقة الحديث:		
اللجلجة والتردد وأخطاء اللغة	يتحدث المسترشد بسرعة عن مشاعره بالضيق فى بعض المواقف الاجتماعية يتلعثم المسترشد وتصدر عنه بعض الأخطاء من الحديث .	حساسية موضوع المناقشة أو القلق والتوتر .
يئن أو يتعلثم	يشكو المسترشد من وجود صعوبة فى تحسين درجاته ، يرتفع صوته فى صورة أقرب إلى الصهيل .	الاعتمادية أو التركيز الانفعالى
معدل الحديث بطىء أو سريع أو متغير	يبدأ المسترشد فى المقابلة بالتحدث ببطء حول ماصادفه فى عطلة نهاية الاسبوع . ثم عندما يتحول الموضوع إلى الحديث عن مشاعره نجده يتحدث بسرعة كبيرة .	الحساسية لموضوعات المناقشة أو أن الموضوعات تكون لهامعان عاطفية مختلفة .
الصمت	يحضر المسترشد إلى الإرشاد ، ويدعوه المرشد للحديث ، ولكنه يبقى صامتا . لقد وجه المرشد للمسترشد للتو سؤالا ولكن المسترشد يتوقف ويفكر فى إجابة.	انشغال أو رغبة فى الاستمرار فى الكلام بعد توضيح نقطة .

تابع جدول رقم (٢)

السلوك المشاهد	مثال من تفاعل بين المرشد والمسترشد	الأثر أو المعنى المتوقع
	ثالثا : العقاريات	
١-المسافة يتحرك بعيدا	انتهى المرشد من مواجهة مع المسترشد .يتحرك المسترشد للوراء قبل أن يرد بالكلام .	تشير إلى أن المكان قد شغل زيادة الاستثارة ، عدم الارتياح
يتحرك مقتربا	اثناء الجلسة يحرك المسترشد مقعده مقتربا من المرشد .	يبحث عن تفاعل أقرب ، أو مزيد من المودة والألفة
٢- الوضع في الغرفة يجلس بجوار أو خلف شيء في الغرفة مثل منضدة أو مكتب :	مسترشد جديد يأتي ويجلس في مقعد بعيدا عن المرشد .	يبحث عن حماية أو مزيد من المسافة
يجلس قريبا من المرشد بدون حواجز فاصلة.	أحد المسترشدين الذين سبق لهم التعامل مع المرشد يختار مقعدا أكثر قربا للمرشد.	التعبير عن مستوى ارتياح مناسب
٣-الملامسة المصافحة اليدوية مع الابتسام والتحية اللفظية	يصافح المسترشد المرشد الذي مد يده للمصافحة .	الرغبة في بدء التفاعل غير اللفظي
الربت على ذراع المسترشد .	عندما يعبر المسترشد عن موقف مؤلم يعايشه مثل مرض شقيقه فإن المرشد يربت على ساعده أو على كتفه	الرغبة في توصيل المساندة والتخفيف عن المسترشد .
	رابعاً : البيئة	
غرفة الإرشاد صغيرة ، ألوانها منفرة وإضاءتها ضعيفة .	يعبر المسترشد عن شعوره بالضيق ، ويكون من الواضح أن هناك نقصا في الانفتاح في العلاقة .	بيئة حجرة الإرشاد لا تبعث على الارتياح ولا تشجع على انفتاح المسترشد في العلاقة .
	خامساً : الوقت	
يناقش المسترشد موضوعات كثيرة غير مترابطة في الجلسة	حين يبدأ المرشد في إنهاء الجلسة ، يبدأ المسترشد في القول بأن لديه مشكلة كبيرة يود أن يعرضها .	القلق أو الرغبة في استغلال المرشد ليمضي وقتا أطول معه.
تأخيرات متكررة من المسترشد في استجابته للمرشد.	بعدما يقول المرشد عبارة أو يوجه سؤالا فإن المسترشد ينتظر لفترة قبل أن يستجيب لفظيا .	تردد في الاستجابة للمرشد أو عدم الارتياح في العلاقة .

المصدر . Cormier & Cormier 1985 pp 68 - 73

السلوك غير اللفظى للمرشد :

ينبغى على المرشد أن ينتبه ويولى اهتماما كبيرا لسلوكه غير اللفظى لعدد من الأسباب ، منها أن بعض أنواع السلوكيات غير اللفظية التى تصدر عن المرشد يبدو أنها تعمل على تسهيل العلاقة الإرشادية ، وعلى سبيل المثال فإن النظرة المباشرة للمسترشد وتوجيه وضع الجلوس تجاهه مع وجود وضع الاسترخاء فى الجلوس يساعد على إدراك المسترشد للمرشد على أنه يشاركه وجدانيا .كذلك فإن الدرجة التى يدرك بها المسترشدون المرشد على أنه جذاب وأن لديه خبرة لاشك ترتبط بالمهارات غير اللفظية الفعالة . ويوضح جدول (٣) الاستخدامات الفعالة وغير الفعالة لبعض أنماط الاتصال غير اللفظى. وبالإضافة إلى استخدام السلوكيات غير اللفظية الفعالة الموضحة فى جدول (٣) فإن هناك ثلاثة جوانب أخرى هامة للاتصال غير اللفظى من جانب المرشد وهى : الحساسية والتطابق والضبط .

١- الحساسية : Sensitivity

إن المرشد الماهر بوسعه فى أثناء المقابلات أن يرسل رسائل غير لفظية فعالة (للمسترشد) أكثر من المرشد غير الفعال ، وهذه العملية تمضى بين الترميز (الإرسال) encoding وعملية فك الرموز أو فك الشفرة decoding (الاستقبال) وتدل نتائج البحوث على أن الإناث فى مختلف الثقافات أكثر مهارة من الذكور فى عملية فك الرموز بمعنى أنهن أكثر حساسية للإشارات غير اللفظية الصادرة عن الآخرين . كذلك فإن الحساسية غير اللفظية ترتبط أيضا بمنظومات العرض ، ولأن كلا منا يعتمد على منظومة واحدة للعرض (بصرية ، سمعية ، حركية) أكثر من غيرها فإنه يصبح بوسعنا أن نزيد حساسيتنا غير اللفظية بأن نفتح كل قنوات الإحساس أى أن نستخدم حواسنا كلها - وبذلك فإن الأشخاص الذين يميلون إلى معالجة المعلومات من خلال القنوات السمعية عليهم أن يتعلموا كيف يبدون اهتماما وثيقا للإشارات البصرية .

٢- التطابق : (الأصالة) Congruence

إن العلاقة بين سلوكيات المرشد غير اللفظية وسلوكياته اللفظية (رسائله اللفظية)

لها نتائج على العلاقة الإرشادية ، وبصفة خاصة عندما تكون هذه الرسائل مختلطة أو غير متطابقة . فالرسائل المختلطة تصبح مشوشة وغير مفهومة بالنسبة للمسترشد . وعلى سبيل المثال ، قد يقول المرشد للمسترشد : يهمنى فعلا أن أعرف شيئا عن مشاعرك نحو والدك - وفى نفس الوقت فإن المرشد بدأ التراجع إلى الخلف وإسناد ظهره إلى الكرسى مبتعدا عن المسترشد كما ربّع ذراعيه على صدره . فى هذه الحالة نكون أمام رسالة مختلطة تشتمل على رسالة لفظية ذات إيقاع إيجابى على المسترشد ورسالة غير لفظية لها وقع سلبى عليه ، وقد يكون لواحدة من هاتين الرسالتين تأثير أكبر من الثانية على المسترشد .

وفى رأى بعض الباحثين (مثلا جازدا وزملائه ١٩٧٧ Gazda et al) أنه عندما تتعارض رسالتان إحداهما لفظية والأخرى غير لفظية فإن المسترشد يكون فى الغالب أكثر ميلا لتصديق الرسالة غير اللفظية .

وإذا كان المرشد يوصل للمسترشد عن طريق الكلام أنه يهتم به وبمشكلته ويحاول جهده أن يساعده ولكنه فى نفس الوقت يشيح بوجهه بعيدا عن المسترشد أو يزم شفتيه فى حركة تدل على الاستياء أو على التململ، فإن المسترشد سيدرك محتوى هذه الرسالة غير اللفظية بسرعة ويبدأ اتجاها نحو هذه الرسالة . وفى المعتاد فإن الرسائل غير اللفظية السالبة يتم توصيلها من خلال تباعد تلاقى العينين ، وضع المرشد المنحرف ٤٥° عن وضع المسترشد ، وكذلك انثناء المرشد للخلف ، وكذلك تقاطع الساقين بعيدا عن المسترشد (أى تمديد الساقين وهما متقاطعتان فى اتجاه بعيدا عن المسترشد ، وتشبيك الأذرع على الصدر (تربيع اليدين) .

وتكون استجابة المسترشد لجوانب عدم الاتساق بين الرسائل الصادرة عن المرشد بأن تزداد المسافة بينهما ، وقد ينظر إلى هذه الرسائل على أنها تدل على خداع من جانب المرشد .

أما إذا وجد التطابق بين أقوال المرشد وأفعاله وتصرفاته (الجوانب غير اللفظية) فإن العلاقة بين المرشد والمسترشد تمضى فى طريق ميسر وتزداد قوتها .

وفى الواقع فإن التطابق يهمنا بصفة خاصة عندما يمارس المرشد المواجهة مع المسترشد أو عندما يناقش معه جوانب ذات حساسية خاصة أو ذات تأثير ضاغط فى حياته . ويعتبر الصوت من أهم الوسائل التى يمكن للمرشد أن يستخدمها لتحقيق التطابق وعلى سبيل المثال عندما يتحدث المسترشد عن خبرة جيدة ومشجعة فى حياته هنا يمكن للمرشد أن يقول فى صوت مرتفع : عظيم ، ممتاز - .

٣- التزامن Synchrony

يقصد بالتزامن درجة التناغم بين السلوك غير اللفظى للمرشد والمسترشد . ولكى نساعد المسترشد فى تفاعلاته فى الجلسات الإرشادية وبصفة خاصة الأولى منها قد يكون من الضرورى أن تضاهى السلوكيات غير اللفظية للمسترشد ، وهذا من شأنه أن يبنى الألفة والمشاركه ولايعنى ذلك أن يقلد المرشد ، كل حركة تصدر عن المسترشد وإنما يعنى أن يكون هناك تقارب بين سلوك المرشد غير اللفظى والسلوك غير اللفظى للمسترشد فمثلا إذا كان المسترشد قد جلس فى استرخاء ممددا ساقيه فى تقاطع مع بعضهما البعض فإن المرشد يمكنه أن يفعل ذلك .

ويحدث عدم التناغم أو عدم التوافق عندما يأخذ المرشد والمسترشد أوضاعا متنافرة كأن ينثنى المسترشد للخلف فى استرخاء بينما ينثنى المرشد إلى الإمام فى انتباه أو عندما تبدو على وجه المسترشد علامات الحزن بينما يبقى المرشد على ابتسامة على وجهه، وكذلك عندما يتحدث المسترشد فى صوت خافت ضعيف بينما يعمد المرشد إلى رفع صوته بشكل ملحوظ . وكلما أزدادت أنماط السلوك غير اللفظى التى يقوم المرشد بزامنتها بسلوك غير لفظى من عنده كلما ازدادت الآثار الإيجابية المترتبة علي ذلك فى العلاقة الإرشادية - غير أن إصرار المرشد على متابعة كل سلوك يصدر عن المسترشد ومحاولة مزامنته بسلوك من عنده قد يصبح أمرا مزعجا أو مرهقا ، ولهذا فقد يكون من الأفضل أن يتخير المرشد سلوكا واحدا من سلوكيات المسترشد غير اللفظية ويحاول أن يضاهيها وربما يكون هذا السلوك هو الصوت أو وضع الجسم (مثلا كيفية الجلوس) أو الإيماءات وتعبيرات الوجه وبحيث يكون هذا السلوك طبيعيا ومريحا للمرشد فى مضاهاته .

جدول رقم (٣) السلوك غير اللفظى الفعال وغير الفعال من جانب المرشد

سلوك غير فعال	وسيلة الاتصال غير اللفظي	سـلوك فعـال
- بعيد أو قريب أكثر من اللازم	- المسافة	- مسافة فاصلة بطول ذراع تقريبا
- مبتعدا عن المسترشد ، مشدود ،	- الحركة	- مقتربا نحو المسترشد
- ينحنى للوراء .	- وضع الجسم	- مسترخى ولكنه يقظ ، ينحنى بدرجة بسيطة نحو المسترشد
- غائبة	- نظرة العينين	- منتظمة (عادية)
- تستمر فيما تقوم به قبل أن تجيب بسرعة .	- الوقت	- تستجيب فى أول فرصة، وتشترك مع المسترشد فى الوقت
- يدهم للأمام للمحافظة على مسافة بينه وبين المسترشد .	-الساقان والقدمان (إثناء الجلوس)	- غير محدودة
- يستخدم كحاجز	-الأثاث	- يستخدم لتقريب الأشخاص مع بعضهم البعض .
- غير معبر أو لا يتناسب مع المشاعر	- تعبير الوجه	- يتمشى مع مشاعر المرشد ومشاعر الآخرين له ، مبتسم
- لا تدل على الانتباه للكلام	- الإشارات	- توضح الكلمات ، رقيقة .
- واضحة ، مباعدة (منفرة)	- اللزمات	- لا توجد
- مرتفع جداً أو منخفض جداً	- حجم الصوت.	- مسموع بوضوح
- بطىء جداً ، أو متردد	-معدل الصوت .	- متوسط
- لامبالى ، كسول أو متسرع ودافع	- مستوى الطاقة	- يقظ ، يبقى منتبها خلال محادثة طويلة .

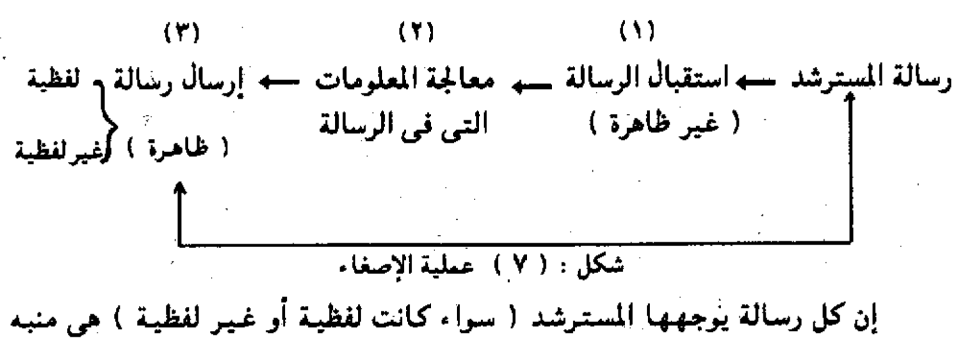
المصدر : عن كورميير وكورميير ١٩٨٥ ص Cormier & Cormier (p 82)

ثانيا : استجابات الإصغاء : Listening Responses

إن الاتصال (التخاطب) عملية ذات اتجاهين . ويعتبر الإصغاء النصف المكمل للكلام ، ولا تقل أهمية الإصغاء الجيد عن أهميه الكلام الجيد وإن كان الاصغاء أكثر صعوبة . هل يمكن مثلا لأحدنا أن ينصت لنصف ساعة دون أن يسمح لأفكاره بالتجول (السرحان) ؟ إن الإنصات الجيد فن يتطلب تركيز كل الإمكانيات العقلية للفرد . وبصفه عامة فإن الناس بوسعهم أن يتكلموا بصورة أفضل من أن ينصتوا .

إن الإصغاء من جانب المرشد يعتبر مطلبا أساسيا لكل الاستجابات والفنيات الأخرى فى الإرشاد . وعندما يخفق المرشد فى أن ينصت ، فإن المسترشد قد يشعر بالإحباط وعدم الرغبة فى التعبير عما فى نفسه (الانفتاح) ، وقد يناقش مشكلة أخرى غير المشكلة الأساسية ، كما قد يقترح المرشد أساليب علاجيه بشكل متعجل .

يرى كورميير وكورميير (١٩٨٥) أن الإصغاء أو الإنصات يشتمل على ثلاث عمليات : استقبال رسالة ، وتشغيل الرسالة (أى معالجة المعلومات التى تشتمل عليها الرسالة) . وإرسال رسالة . انظر شكل (٦).



شكل : (٧) عملية الإصغاء

إن كل رسالة يوجهها المسترشد (سواء كانت لفظية أو غير لفظية) هى منبه (مثير) يتلقاه المرشد ويحلله . وعندما يرسل المسترشد رسالة فإن المرشد يتلقاها . واستقبال الرسالة عملية ضمنية غير ظاهرة ، بمعنى أنه لا يمكننا أن نرى كيف ولا ماذا يستقبل المرشد . ويمكن أن يحدث إخفاق فى استقبال كل الرسائل عندما يتوقف المرشد عن الانتباه (الحضور).

وبمجرد أن يتلقى المرشد الرسالة ينبغى تحليل مضمونها بشكل من الأشكال (تشغيل المعلومات) .

وهذه العملية ، أى التشغيل أو التحليل مثل الاستقبال غير ظاهرة لأنها تجرى داخل عقل المرشد ولا ترى من خارجه إلا من بعض التعبيرات غير اللفظية التى تبدو على المرشد . وتشتمل المعالجة على التفكير حول الرسالة ومعرفة معناها . وعملية معالجة أو تحليل الرسالة الصادرة من المسترشد هامة لأن العمليات العقلية والأحاديث الذاتيه والإعداد العقلى والرؤية تعد المسرح للاستجابة الظاهرة . والأخطاء التى تحدث فى معالجة رسالة المسترشد بدقة تحدث غالبا عندما تقف تحيزات المرشدين أو النقاط العمياء لديهم حاجزا يحول دون تعرفهم على أجزاء الرسالة أو تفسيرهم للرسالة دون تشويش . وقد يستمع المرشد إلى مايود سماعه بدلا من سماع الرسالة الموجهة إليه والتى أرسلها المسترشد .

أما العملية الثالثة فى الإصغاء فهى تشتمل على الرسائل اللفظية وغير اللفظية المرسلة من جانب المرشد . وفى بعض الأحيان فإن المرشد يستقبل ويحلل الرسالة بدقة ولكنه يجد صعوبة فى توجيه رسالته للمسترشد نظرا لنقص مهاراته . ويمكن للمرشد أن يتعلم كيف يستخدم استجابات الإصغاء فى توجيه رسالة للمسترشد ، والمشكلات الخاصة بتوجيه الرسائل يمكن تصحيحها بسهولة أكبر من تصحيح الأخطاء المتصلة باستقبال الرسالة وتحليلها .

الإصغاء كمطلب أساسى :

يعتبر الإصغاء أساس عملية الإرشاد كلها . وإذا تصورنا أن كل جلسة إرشادية تشتمل على بداية ، ووسط ، ونهاية ، فإن الحضور (الانتباه) والإصغاء تعتبر الأساليب الرئيسية للمرشد للجزء الأول من الجلسة (المقابلة) أو المرحلة الأولى من الإرشاد ، كما أن الاصغاء يلعب دورا أساسيا فى بداية كل مقابلة .

ومن بين الصعوبات التى تواجه المرشدين فى عملهم ، عملية تحقيق التوازن بين الإصغاء القليل والإصغاء الزائد . فإذا كان الإصغاء هو الأداة الوحيدة فى الإرشاد فإن

الجلسات ستنقصها الوجهة ، وإذا ماأخفق المرشد فى الإصغاء فإن الجلسات ستصبح رتيبة (مركبة من خطوات) وذلك على حساب المسترشد . ويشير إيجان (١٩٨٢) Egan إلى أن المرشد الذى يتعجل ويتجاوز مرحلة الإصغاء إلى مرحلة التصرف والإجراءات Action إنما يشبع حاجاته الخاصة أكثر من إشباع حاجات المسترشد .

الإصغاء وعلاقته بقنوات الإحساس :

إن الإصغاء الفعال يشمل الحواس الرئيسية الثلاث وهى البصر والسمع والخبرات اللمسية . وفى المعتاد أن نسمع من المسترشد كلمات تعبر عن الحواس والإحساس ، مثلا: واضح ، انظر ، يظهر ، يبدو ، اسمع ، أخبر ، أصوات ، انصت ، أشعر ، أحس ، أمسك ، ألمس ..

ولما كانت استجابات الإصغاء إحدى الطرق لتوصيل التفهم القائم على المشاركة (التعاطف) وكذلك الانتباه ، فمن الضرورى أن نحاول المضاهاة بين اختيار المسترشد للكلمات المعبرة عن الإحساس واستجاباتنا عن طريق الإصغاء .

أنواع استجابات الإصغاء :

تشتمل استجابات الإصغاء على أربعة أنواع من الاستجابات هي: الاستيضاح Clarification وهو سؤال يوجهه المرشد للمسترشد عقب رسالة غامضة ، وتبدأ عادة بسؤال مثل : هل تعنى أن .....؟ هل تقصد أن تقول ....؟ مع تكرار أو إعادة صياغة كل أو جانب من رسالة المسترشد التى قالها .

وشبيه بالاستيضاح ، إعادة الصياغة Parapharsing ويقصد بها إعادة صياغة الجانب الخاص بمحتوى الرسالة والذى يصف موقفا أو واقعة أو شخصا أو فكرة .

وعلى النقيض من ذلك نجد أن الانعكاس (أو العكس) Reflection هو أيضا عملية إعادة صياغة ، ولكن لمشاعر المسترشد أو للجانب الوجدانى من رسالتة . وعادة فإن الجزء الخاص بالمشاعر يظهر مشاعر المسترشد حول محتوى رسالته ، وعلى سبيل المثال فإن المسترشد قد يشعر بخيبة الأمل (جانب وجدانى) حول تدنى أدائه فى الاختبارات (محتوى) .

أما التلخيص فهو امتداد لإعادة الصياغة والانعكاس ، ويشتمل الربط بين جانبين مختلفين أو أكثر من جوانب الرسالة وإعادة صياغتها .

وفيما يلى مثال لرسالة يوجهها أحد المسترشدين للمرشد :

منذ أن توفى والدى وأنا أحس بارتباك شديد فى كل حياتى ، لقد كان كل شىء فى حياتنا ، يتحمل المسئوليات ويتخذ القرارات ، لقد تغيرت كل حياتنا وأصبحت شديد الانشغال ، قل نومى ، ضعف بدنى ، وأخشى أن تتدهور دراستى .

والاستجابات التالية تمثل أنواع الاستجابات الأربع التى يوجهها المرشد لهذا المسترشد باعتبارها استجابات إصغاء :

١- **الاستيضاح :** هل تقصد القول بأن إحدى المصاعب الكبيرة التى تواجهك الآن هى خوفك من تحمل المسئولية بعد وفاة والدك ؟

٢- **إعادة الصياغة :** فهمت من كلامك أنه منذ وفاة والدك أصبحت أنت الذى تتحمل مسئولية أسرتك ويقع على عاتقك اتخاذ القرارات الهامة فى حياتها .

٣- **الانعكاس :** أنت تشعر بالانشغال حول مدى قدرتك على تحمل مسئولية هذه الأسرة .

٤- **التلخيص :** الآن بعد أن توفى والدك فإنك تواجه بعض الصعوبات والانشغال حول ماينتظرك من مسئوليات بالنسبة للأسرة .

ويهمنا أن نؤكد هنا أنه نتيجة للفروق الفردية بين من يتعامل المرشد معهم (المسترشدين) لا يمكن أن ينتظر المرشد أن يرى نفس النتيجة التى يتوقعها من أى استجابة من الاستجابات الأربع مع كل فرد يعمل معه ، وفيما يلى عرض موجز لهذه الأنواع الأربعة من الاستجابات الخاصة بالإصغاء .

١- الاستيضاح : Clarification

لما كان المسترشد يعبر عن معظم رسائله من الإطار المرجعى الخاص به فإن هذه الرسائل قد تكون غامضة أو مشوشة ، وقد يحدث التشوش فى رسالة المسترشد (تعبيره)

نتيجة استخدام ضمير الجمع مثل نحن أو هم . أو استخدام كلمات مبهمة مثل : (انت تعرف) أو كلمات ذات معانى مزدوجة .

وعندما يكون المرشد غير متأكد من معنى الرسالة فإن استيضاحها سيساعد على التحقق من مقصد المسترشد .

ويقصد بالاستيضاح أن يطلب المرشد من المسترشد أن يوضح بشكل أكبر عبارة غامضة أو محيرة . وعادة فإن طلب التوضيح يكون فى شكل سؤال يبدأ عادة بعبارات مثل :

« هل تقول أن ...... »

« هل تحاول أن تصف لى ذلك .... »

« هل يمكن أن توضح ذلك ...... »

ويهدف الاستيضاح إلى جعل الرسالة التى صدرت من المسترشد واضحة وصريحة (أى خالية من الغموض) ولتثبيت دقة ادراكات المرشد حول الرسالة . كذلك يستخدم الاستيضاح عندما تريد أن تتحقق مما سمعته فى رسالة المسترشد .

ويشتمل الاستيضاح على أربع خطوات هى :

١- التعرف على المحتوى اللفظى وغير اللفظى لرسائل المسترشد ، ماذا أخبرك المسترشد ؟

٢- التعرف على ماإذا كانت هناك أجزاء غامضة أو مبهمة أو مشوشة تحتاج إلى التعرف على دقتها .

٣- تقرير بداية مناسبة للعبارة التى تستوضح بها (السؤال) .

هل يمكنك وصف .... ؟

هل يمكن توضيح ..... ؟

هل تقصد أن تقول ..... ؟

٤- تذكر أن تتعرف على مدى فاعلية إسلوبك فى الاستيضاح بمراقبة استجابات المسترشد .

إعادة الصياغة : (الصيغة البديلة) Paraphrase

ويقصد بها إعادة صياغة الكلمات والأفكار الأساسية للمسترشد . وهو يشتمل على الانتباه الانتقائى الموجه نحو الجانب المعرفى من رسالة المسترشد مع ترجمه الأفكار الأساسية فيها فى كلمة من عندك ، وبذلك فإن إعادة الصياغة لا تعنى مجرد ترديد لما ذكره المسترشد ، وإنما ينبغى إعداد الصياغة الجديدة فى كلمات تقود إلى مزيد من المناقشة أو مزيد من الفهم من جانب المسترشد ، ومما يساعد على ذلك أن تضغط على أكثر كلمات المسترشد أهمية وكذلك أكثر أفكاره التى عبر عنها أهمية .

مثال : المسترشد : أنا أعرف أنه لن يفيد حالة الاكتئاب التى لدى أن أجلس فى المنزل أو أنام فى السرير طول اليوم .

المرشد : معنى ذلك أنك تعرف أنك تحتاج أن تتجنب البقاء فى السرير أو الجلوس فى البيت طوال اليوم حتى تساعد فى التخلص من حالة الاكتئاب.

مثل هذه العبارة تحمل كثيرا من الشبه لما قاله المسترشد ، وقد يكتفى المسترشد بالاستجابه لها بإيماءة تدل على الموافقة ولكنه لا يتوسع ، وقد يشعر المسترشد أن المرشد يسخر منه بتقليد ماقاله .

وقد تكون العبارة التالية أفضل وأكثر فعالية :

أنت على وعى بأنك بحاجة إلى أن تخرج من عزلتك وتبتعد عن البقاء فى السرسر حتى تقلل من حالة الاكتئاب عندك .

وتهدف استجابات إعادة الصياغة إلى مجموعة جوانب ، منها أنك تخبر المسترشد أنك قد فهمت رسالته ، وإذا كان الفهم كاملا فإن المسترشد سيزيد من توسيع وتوضيح أفكاره ، كذلك فإن إعادة الصياغة تشجع المسترشد على المضى نحو فكرة رئيسية

وبشكل أعمق ، كذلك يمكن عن طريق إعادة الصياغة مساعدة المسترشد على التركيز على موقف أو واقعة أو فكرة أو سلوك معين ويساعد على توقف المسترشد عن المضى فى تكرار قصتة . كذلك فإن اعادة الصياغة يساعد المسترشد الذى يحتاج إلى اتخاذ قرارات حيث تساعده على شحذ فكره . وأخيرا فإن إعادة الصياغة يفيد عندما يريد المعالج أن يركز على المحتوى لأن الانتباه للجانب الوجدانى فى تعبيرات المسترشد أمر سابق لأوانه من وجهة نظره .

ويشتمل أسلوب إعادة الصياغة على الخطوات التالية :

١- انتبه إلى واسترجع رسالة المسترشد بإعادة قولها لنفسك سراً .

٢- تعرف علي محتوى الرسالة بأن تسأل نفسك : ماهو الموقف ، الشخص ، الموضوع ، الفكرة أو الموقف الذى تناقشه هذه الرسالة ؟

٣- تخير بداية مناسبة أوجذرا لعبارة تعيد بها صياغة رسالة المسترشد . حاول أن تتخير بداية تناسب العبارات التى استخدمها المسترشد ليشير إلى الإحساس .

٤- ترجم المحتوى الرئيسى أو التراكيب الأساسية إلى كلماتك الخاصة ووجهها فى صورة كلام (صورة لفظية) للمسترشد .

٥- احكم على فاعلية صياغتك الجديدة عن طريق الإصغاء وملاحظة استجابة المسترشد لما قمت بإعادة صياغته .

مثال :

المسترشد : من الصعب على أن أستمر فى الجمع بين العمل والدراسة والاهتمام بشئون أسرتى ، إننى أقول لنفسى دائما أنى سأنهار فجأة فى يوم من الأيام .

المرشد : يبدو كما لو أنك تمر بصعوبة فى الموازنة بين التزاماتك ، حيث تزداد هذه الالتزامات بالنسبة للوقت المتاح لك حاليا .

٣- عكس (انعكاس) المشاعر ReflEction of feelings

رأينا كيف أن استجابة إعادة الصياغة تهتم بالجانب المعرفى من رسالة المسترشد . أما عكس المشاعر فإنها تركز على المحتوى الوجدانى . ويشبه عكس المشاعر عملية إعادة الصياغة ، ولكنها تضيف إليها نبرة عاطفية أو محتوى عاطفيا يفتقد فى إعادة الصياغة . وتوضح الأمثلة التالية هذا الفرق :

المسترشد : إن كل شيء قد اختلف معى ، الحياة تضيق أمامى ، لقد انفض عنى الأصدقاء حتى المال لم يعد عندى منه شيء .

المرشد : (إعادة الصياغة) : مع ذهاب الأصدقاء ، وضياع المال ليس أمامك شيء يمكنك القيام به الآن .

المرشد : (يعكس المشاعر) : أنت تشعر بالضجر بسبب الظروف التى تمر بها الآن .

نلاحظ هنا أن المرشد قد استخدم كلمه تدل على وجدان (انفعال) وهى الضجر فى استجابته العاكسة ليتحول إلى مشاعر المسترشد الناتجة عن موقف معين .

ولانعكاس المشاعر خمسة أهداف رئيسية هى :

١- أن هذه الاستجابة إذا استخدمت بدقة وفاعلية تساعد المسترشدين على الشعور بأنهم مفهومون (أن المرشد قد تفهمهم) .

٢- يشجع الانعكاس المسترشدين على التعبير عن المزيد من مشاعرهم (سواء الموجبة أو السالبة) حول مواقف أو أشخاص معينين أو غيرها .

٣- مساعدة المسترشدين على التعامل مع المشاعر وهو أمر هام فى الانفعالات والمشاعر الشديدة مثل الخوف والغضب .

٤- استخدام انعكاس المشاعر مع المسترشد الذى يعبر عن مشاعر سالبة تجاه الإرشاد يقلل الصراع الذى يمكن أن يحدث إذا حاول كل من الطرفين أن يكون مسموعا ولايحاول أيهما أن يصغى . واستخدام هذا الأسلوب يجعل المسترشد يعرف أن

المرشد يفهم مشاعره ، وهذا من شأنه أن يقلل حدة الغضب أو يزيله ، وبالتالى يصبح المسترشد أكثر استقبالا ويهيئ المرشد لاستخدام الأساليب الإرشادية .

٥- يساعد الانعكاس المسترشد على التمييز بدقة بين المشاعر المختلفة . وفى المعتاد أن يستخدم المسترشدون كلمات مثل : قَلِقْ ، أو عصبى ، وهى تخفى مشاعر وانفعالات أعمق مثل الاستياء والاكتئاب . وتساعد استجابة المرشد التى يعكس فيها مشاعر المسترشد على تحسين فهم المسترشد للحالات المختلفة للمزاج .

خطوات عكس المشاعر :

ربما تكون عملية عكس المشاعر من الأمور الصعبة ، لأن المشاعر يجرى تجاهلها أو يساء فهمها فى كثير من الأحوال .. وتشتمل استجابة عكس المشاعر على ست خطوات هى :

١- الإصغاء لكلمات المشاعر أو الوجدان وهى عادة تقع فى سبع مجالات رئيسية هى الغضب ، والخوف ، وعدم التأكد ، والحزن ، والسعادة ، والقوة ، وأخيرا الضعف، والتعرف على هذه المجالات يسهل التعرف عليها فى تعبيرات المسترشدين ويوسع من المفردات التى يمكن للمرشد أن يستخدمها لوصفها .

٢- راقب السلوك غير اللفظى (التصرفات)التى ترافق الرسالة اللفظية التى يوجهها المسترشد - وقد سبق أن أشرنا إلى بعض هذه التصرفات من تعبيرات الوجه والصوت ووضع الجسم وغيرها .

٣- عكس المشاعر فى صورة لفظية مرة أخرى للمسترشد باستخدام كلمات أخرى . ويعتبر اختيار هذه الكلمات أمرا هاما لمهارة المرشد فى أن يعكس للمسترشد مشاعره.

٤- بدء عبارة الانعكاس ببداية مناسبة ، وكلما أمكن تكون هذه البداية متسقة مع أسلوب المسترشد فى التعبير عن مشاعره مثلا :

« يظهر أنك غاضب الآن » (بصرى)

« تبدو كما لو كنت غاضبا الآن » (بصرى)

« من الواضح لى أنك غاضب الآن » (بصرى)

« سمعتك تذكر أنك غاضب الآن » (سمعى)

« إن أذنيَّ تخبراننى أنك غاضب الآن » (سمعى)

« أستطيع أن ألمس أنك غاضب الآن » (لمسى)

« دعنا نلمس غضبك » (لمسى)

٥- إضافة الموقف الذى تحدث فيه المشاعر . ويتم ذلك بإعادة صياغة مختصرة .

مثلا : يقول المسترشد : أنا لا أستطيع أن آخذ اختبارات . إننى أكون قلقا ولايكون أدائى متناسبا مع مابذلت من جهد .

فى هذه الرسالة فإن الوجدان هو القلق ، والموقف هو أداء الامتحانات .

يقول المرشد عاكسا لمشاعر المسترشد : أنت تشعر أنك مشدود كلما أخذت اختبارا .

٦- التعرف على مدى فاعلية عكسك لمشاعر المسترشد من خلال ملاحظة استجاباته وردود فعله وتصرفاته .

مثال : طالب تخلف عن فرقته ، يقترب موعد اختباره ويشعر بالخوف من الامتحان ويخشى أن تتكرر تجربة الرسوب .

يقول المرشد : أفهم أنك حزين لرسوبك العام الماضى وأنك تشعر بالقلق مع اقتراب موعد الاختبارات .

التلخيص : Summerization

كثيرا مانلمس فى موقف الإرشاد أنه بعد أن يتحدث المسترشد لفترة من الوقت فإن الرسائل التى يوجهها فى حديثه توحى بوجود خطوط أو أنماط متسقة يمكن أن

نسميها موضوعات Themes وهذه الموضوعات تتكرر بشكل أو بآخر فى حديث المسترشد ويمكن للمرشد أن يتعرف عليها ويلتقطها من خلال إصغائه إلى مايتكرر مرة بعد الأخرى ويحدث تركيز عليه . وهذه الموضوعات تدلنا على مايحاول المسترشد أن يخبرنا به ومايحتاج منا أن نركز عليه فى جلسات الإرشاد . ويمكن للمرشد أن يستجيب للموضوعات التى يطرحها المسترشد باستخدام استجابة التلخيص . ويمكن القول أن التلخيص هو تجميع اثنين أو أكثر من إعادة الصياغة أو عكس المشاعر لتركيز (ضغط) رسائل المسترشد أو الجلسة نفسها .

الأغراض التى يستخدم فيها التلخيص :

١- الربط بين مجموعة من العناصر فى رسائل المسترشد .

٢- التعرف على موضوع مشترك يبدو واضحا من عدة رسائل .

٣- يعتبر التلخيص وسيلة تساعدالمرشد على إيقاف استرسال المسترشد فيما يشبه الحكايات ، فهو أداة جيدة لمقاطعة المسترشد .

٤- يساعد التلخيص على تهدئة الجلسة وإعطاء فرصة لالتقاط الأنفاس .

٥- مراجعة التقدم الذى تم إحرازه فى جلسة أو أكثر .

٦- وسيلة هامة لإنهاء الجلسات وافتتاحها ، وكذلك عند إنهاء عملية الإرشاد كلها.

خطوات التلخيص :

يتطلب التلخيص الانتباه الدقيق والتركيز على الرسائل اللفظية وغير اللفظية للمسترشد ، ويشتمل التلخيص على الخطوات التالية :

١- انتبه إلى واسترجع رسالة أو رسائل المسترشد بإعادتها على نفسك سرا .

٢- تعرف على الأنماط ، أو الموضوعات أو العناصر العديدة فى هذه الرسائل وماذا كرر المسترشد مرة تلو الأخرى .

٣- تخير بداية مناسبة لعبارات التلخيص واستخدم فيها ضمير المخاطب (أنت) أو يافلان .

٤- تخير الكلمات التى ستستخدمها فى الملخص .

٥- قوم استجابة التخليص عن طريق الإصغاء للمسترشد وملاحظة موافقته أو إنكاره لما قلت .

أمثلة للتلخيص :

١ - «يمكن القول ان الظروف الأسرية التى تعيش فيها غير مستقرة بشكل ما فى الوقت الحالى وان والدك طلق والدتك منذ فترة وجيزة ثم تزوج بأخرى وبدأت انت تشعر بالتعاطف مع أخوتك الصغار الذين تأثروا بشكل كبير بهذه الأحداث مما شغلك بعض الوقت عن دراستك .....»

٢ - «اذا أردنا أن نلخص ما قمنا به فى هذه الجلسة فبوسعنا أن نقول أننا قد تعرفنا بشكل عام على مشاغلك فى الوقت الحاضر ومن أهمها ميلك للعزلة وصعوبة الدخول إلى النوم وعدم التركيز أثناء الدرس .....»

٣ - «أستطيع أن أقول من واقع ما عرضة أنك تشعر بأن زملاءك لا يحبونك وأنهم يسخرون منك من وراء ظهرك - وأن بعض من كانوا يصادقونك قد انفضوا عنك...»

٤ - «فهمت من حديثك عن مشكلتك أنك ما إن تدعى للإجابة على سؤال حتى تتغير كل أحوالك فيدق قلبك بشدة حتى لكانه سيخرج من صدرك - وتتصب عرقا وترتعش كل اطرافك ويتوقف الكلام فى حلقك - ويبدأ زملاؤك ينظرون إليك انتظار أن تعكلم ولكن دون جدوى ....»

٥ - «تقول إن والدك كان إلى وقت قريب مثال الأب المحب لأولاده المهتم بشئونهم يتابع كل إنشطة حياتهم ولكن لظروف فى عمله بدأت احوالة تنقلب رأسا على عقب فابتعد عنكم وبدأ يدمن المخدرات وتغيرت معاملته معكم من العطف إلى الغلظة ومن الاهتمام إلى عدم تلبية حتي الحاجات الاساسية لكم الأمر الذى ترتب عليه مجموعة من المشكلات داخل الأسرة ....)

ثالثا : استجابات التصرف : Action Responses

إن استجابات الإصغاء التي تناولها ، الاستيضاح ، وإعادة الصياغة ، وعكس المشاعر ، والتلخيص ، تشتمل على الاستجابة لرسائل المسترشد من الإطار المرجعي لهذا المسترشد ، أي من منطلق وجهة نظر المسترشد . ومع ذلك فإنه في وقت ما من الإرشاد يجد المرشد أن عليه أن يتحرك وراء الإطار المرجعي للمسترشد وأن يستخدم استجابات ناشئة عن البيانات التي حصل عليها حول المسترشد ، وايضا ادراكاته عن هذا المسترشد . وهذه الاستجابات هي التي اصطلح على تسميتها استجابات التصرف (استجابات الإجراءات) ، وهي استجابات نشطة وليست من النوع المنعقد على المسترشد ، وعلى حين يكون تأثير استجابات الإصغاء على المسترشد تأثيرا غير مباشر فإن استجابات التصرف يكون لها تأثير مباشر عليه . وتبنى استجابات التصرف في كثير من جوانبها علىّ إدراكات المرشد وافتراضاته بجانب رسائل المسترشد وسلوكياته . ونركز في حديثنا على أربعة أنواع من استجابات التصرف هي - التساؤلات Probes أو المسابير ، والمواجهة Confrontation ، التفسير Inter pretation إعطاء المعلومات Information giving والغرض الأساسي من استجابات التصرف من وجهة نظر إيجان Egan (١٩٨٢) هو مساعدة المسترشدين على أن يروا الحاجة للتغير والتصرف من خلال إطار مرجعي أكثر موضوعية .

توقيت استخدام استجابات التصرف :

من الأمور الصعبة في استخدامات استجابات التصرف عملية التوقيت ، أي تحديد الوقت الذي نستخدم عنده هذه الاستجابات في المقابلة الإرشادية ، وكما رأينا من قبل فإن بعض المرشدين يميلون إلى القفز إلى استجابات التصرف قبل الإصغاء وتكوين الألفة مع المسترشد ، وبصفة عامة فإن استجابات الإصغاء تعكس فهم المسترشدين لأنفسهم ، وعلى العكس من ذلك فإن استجابات التصرف تعكس فهم المرشدين للمسترشدين . ويمكن استخدام استجابات التصرف بشكل أكبر في المقابلة طالما كان المرشد دقيقا في بناء الأساس لعمليات الحضور والإصغاء . وتساعد قاعدة الإصغاء علي زيادة مدى استقبالية

المسترشد لرسالة التصرف الصادرة عن المرشد . وإذا بنى المرشد على أدائه وإدراكاته بسرعة أكبر من اللازم فإن المسترشد قد يستجيب بالإنكار والدفاعية ، بل وربما بالانسحاب من الإرشاد . وعندما يحدث ذلك فإن المرشد يحتاج إلى أن يتراجع إلى مستوى أقل فضولية فى التأثير ، وأن يزيد من الإصغاء على الأقل إلى حين تكوين أساس قوى من ثقة المسترشد فيه .

ونناقش فيما يلى الأنواع الأربعة من استجابات التصرف :

١- المسابير : (التساؤلات) Probes

تعتبر المسابير أو التساؤلات جانبا هاما فى المقابلة ، وتتوقف فاعليتها على نوع السؤال ومدى تكرارية الأسئلة . وفى الواقع فإن توجيه الأسئلة قد يمضى فى يسر كما قد يقابل بضيق من المسترشد ، ذلك يتوقف على مهارة المرشد . وقد نصادف أحيانا مع بعض المرشدين المبتدئين أنهم يديرون مقابلاتهم على أنها سلسلة من أسئلة ، وقد يؤدى ذلك بهم إلى أن يوجهوا الأسئلة غير المناسبة فى الوقت غير المناسب . وهذه الطريقة قد تجعل المسترشد ينظر إلى المقابلة على أنها أسئلة أو تحقيقات بدلا من كونها بيئة للفهم . ويمكن أن تفيد الأسئلة فى عمل المرشد حين تسود بينه وبين المسترشد فترة من الصمت أو عندما يفتقد الكلمات المناسبة . ويجب ألا يوجه المرشد الأسئلة إلا إذا كان هناك هدف من السؤال الذى فى ذهنه .

الأسئلة المفتوحة والأسئلة المقفلة :

تصاغ معظم الأسئلة الفعالة فى صيغة ذات نهاية مفتوحة بادئة بأدوات مثل : ماذا، كيف ، متى ، أين أو مَنْ . والسؤال المفتوح يحتاج إلى اجابة بالتفصيل والشرح ويستلزم الانفتاح ولا يمكن أن نجيب عليه بنعم أو لا .

ويحتاج المرشد أن يستخدم الأداة المناسبة لما يريده من معلومات ، فاستخدام أداة مثل ماذا يستدعى الإجابة بحقائق ومعلومات ،أما التساؤل باستخدام « كيف » فإنه يرتبط بالتتابعات والعمليات والانفعالات ،وتستخدم أداة « لماذا » عندما نبحث عن الاسباب والجوانب الذهنية . كما تثير الأسئلة الموجهة باستخدام « متى » « وأين »

المعلومات الخاصة بالوقت والمكان ، بينما الأسئلة التى تبدأ بـ « مَنْ » فهى ترتبط بالمعلومات عن البشر ، والأسئلة ذات الطرف المفتوح تؤدى مجموعة من الأغراض فى المواقف المختلفة للإرشاد مثل :

١- بدء المقابلة « ماذا تود أن نناقشه اليوم ؟ » .

٢- تشجيع المسترشد على التعبير عن مزيد من المعلومات . «ماذا أيضا يمكنك أن تقوله حول هذا الموضوع »؟

٣- التعرف على أمثلة من سلوكيات أو أفكار أو مشاعر معينة ، بحيث يمكن للمرشد أن يفهم الظروف التى تسهم فى مشكلة المسترشد (ماذا تفعل فى هذا الموقف ؟) (ماذا تفكر فى مثل هذا الموقف ؟) (كيف تشعر حول هذا الموقف ؟).

٤- تنمية التزام المسترشد للاتصال مع المرشد عن طريق دعوته للحديث وتوجيهه من خلال تفاعل مركز .

وعلى عكس الاسئلة المفتوحة الطرف ، فإن الأسئلة المقفلة أو المركزة يمكن أن تكون مفيدة إذا احتاج المرشد إلى حقيقة معينة أو معلومة محددة . ومثل هذه الأسئلة تبدأ عادة باستخدام أدوات مثل : هل ، ألم ، ألَيْس ، أيمكنك ، أظن ، أعتقد ، وهذه الأسئلة تكون إجابتها عادة بـ « نعم » أو « لا » أو بإجابة مختصرة . وتعتبر الأسئلة على هذا النحو أدوات هامة جداً فى مرحلة تحديد المشكلة وتدخل فى إعددا المقاييس .

وفيما يلى بعض الأمثلة لأسئلة مقفلة :

- من بين المشكلات التى ناقشناها ، أيها يشغلك أكثر ؟
- هل يوجد من بين أفراد عائلتك من تعرض لحالة اكتئاب ؟
- هل تقوم بالبحث عن وظيفة فى الوقت الحاضر ؟

وتشتمل الأغراض التى تدار من أجلها الأسئلة المقفلة على مايلى :

١- تضييق مجال المناقشة عن طريق تحديد اجابة .

٢- جمع معلومات محددة . (هل لازلت تسكن فى نفس المنزل ؟)

٣- التعرف على مستويات المشكلة . (هل لاحظت أى شيء يجعل المشكلة أسوأ ؟)

٤- مقاطعة المسترشد الثرثار ، الذى يحكى مجموعة من القصص المتتالية (هل تريد أن نركز الآن على موقف الأسرة الذى تحدثت عنه من قبل ؟)

ويجب أن ينتبه المرشد إلى المباعدة بين الأسئلة المقفلة لأن زيادة هذا النوع من الأسئله قد يحبط المناقشة ويعطى للمسترشد العذر فى أن يتجنب الموضوعات الهامة والحساسة .

إرشادات فى استخدام التساؤلات :

يمكن للمرشد أن يزيد من فاعلية وكفاءة استخدامه للأسئلة إذا تذكر بعض القواعد البسيطة فى استخدامها .

١- استخدم أسئلة تركز على مشغولية المسترشد . وعادة فإن الأسئلة الفعالة تبرز من خلال ماقاله المسترشد فعلا وليس من فضول المرشد أو حاجته للانتهاء.

٢- عندما توجه سؤالا للمسترشد ، توقف لتعطيه فرصة كافية للإجابة ، وتذكر أن المسترشد قد لا تكون لديه إجابة جاهزة . وعندما يكون مطلوبا من شخص أن يجيب بسرعة فإنه يشعر بالتهديد وهذا بدوره يهدد العلاقة الإرشادية المتصفة بالأمن .

٣- وجه للمسترشد سؤالا واحدا فى الوقت الواحد ، ولا توجه عدة أسئلة دفعة واحدة ، فذلك يؤدى إلى إرباك المسترشد ، وقد يجيب على واحد من هذه الأسئلة فقط وقد يكون أقل الأسئلة أهمية هو الذى اختاره المسترشد للإجابة عليه .

٤- تجنب الأسئلة التى تشتمل على اتهامات أو هجوم .وقد يشعر المسترشد أن الأسئلة هجومية من نبرة صوت المرشد أو لاستخدامه لأداة الاستفهام لماذا ؟ وقد تؤدى الأسئلة الهجومية إلى أن يصبح المسترشد دفاعيا .

٥- تجنب الاعتماد على الأسئلة على أنها الوسيلة الأولى للاستجابة التى تقدمها خلال المقابلة (يستثنى من ذلك جمع البيانات الأولية أو الحصول علي تاريخ المسترشد أو فى جلسات التقويم والقياس) . وفى بعض الثقافات فإن توجيه الأسئلة يعتبر بمثابة الاتهام أو الاقتحام ، وهو فى جميع الأحوال يجعل المرشد يبدو بمثابة الخبير ويقلل

مشاركة المسترشد ومسئوليته كما يثير حالة من الامتعاض أو الاستياء لديه ، وقد يؤدى الشعور الذى يتولد لدى المسترشد المتراخى، بأنه فى موقف المساءلة، إلى الإضرار به . وتزداد فاعلية الأسئلة عندما تتيح الفرصة لاستبصارات جديدة وتنمى معلومات جديدة .ويمكن للمرشد أن يسأل نفسه أولا السؤال الذى يود أن يوجهه للمسترشد فإذا وجد إجابة عليه فإنه لا حاجة حينئذ أن يوجهه للمسترشد وقد تكون طريقة أخرى من طرق استجابات التصرف أكثر فاعلية وفائدة فى هذه الحالة .

خطوات استخدام الأسئلة :

١- حدد الغرض من أسئلتك .

٢- تأسيسا على الغرض حدد أى نوع من الأسئلة يكون أكثر فائدة ، أسئلة مفتوحة ؟ أم أسئلة مقفله ؟

٣- تأكد من أن أسئلتك تركز علي مشغوليات المسترشد وليس على المسائل والقضايا التى تهتم بها .

٤- تذكر أن تقدر فاعلية الأسئلة بتحديد ماإذا كانت أهدافها قد تحققت .

مثال : المسترشد لقد كان ذلك الصباح تعيسا بالنسبة لى ، فقد كنت ذاهبا للامتحان حين تعطلت سيارتى فى منطقة بعيدة عن العمران ...

المرشد : أى امتحان كنت ذاهبا لأدائه ؟

٢ - المواجهة Confrontation

المواجهة هى استجابة لفظية ، فيها يصف المرشد تلك الفروق ، والصراعات والرسائل المختلطة الواضحة فى مشاعر المسترشد وأفكاره وتصرفاته . ويعتقد باترسون وأيزينبرج (١٩٨٣) Patterson & Eisenberg أن المواجهة هى أداة لتركيز انتباه المسترشد على جانب ما من سلوكه ، الذى إذا تغير سيؤدى إلى أداء أكثر فاعلية (ص ٧٥) .

الغرض من المواجهة :

للمواجهة عدة أغراض يمكن إيجازها فيما يلى:

١- مساعدة المسترشدين على اكتشاف طرق أخرى لإدراك أنفسهم أولإدراك قضية ما ممايؤدى فى النهاية إلى تصرفات أو سلوكيات مختلفة .

٢- مساعدة المسترشد على أن يصبح أكثر وعيا بالفجوات وصور عدم التطابق فى أفكاره ومشاعره وتصرفاته .

٣- التعامل مع الرسائل المختلطة للمسترشد بتوضيح التناقض الموجود فيها .

٤- التعامل مع الرسائل التى تشتمل على معلومات لا يريد المسترشد أن يتعامل معها.

٥- تعديل سلوكيات المسترشدين أثناء الإرشاد .

إن المواجهة تكون مؤلمة لكلا الطرفين المشتركين فيها . وعملية المواجهة عملية واعية يقررها المرشد ، وهى فى نفس الوقت تصرف يدل على الاهتمام الحقيقى بالمسترشد . والمواجهة فى نفس الوقت هى عملية مخاطرة قد تؤدى إلى تغير فى طبيعة العلاقة بين المرشد والمسترشد . فإذا لم يدرك المسترشد الاهتمام الذى تحمله عملية المواجهة أو لم يتقبلة أو إذا كان المرشد يقوم بالمواجهة لتصريف مشاعر الغضب التى بداخله نحو المسترشد بدلا من أن يقدم له انطباعاته فإن النتيجة ستكون الغربة . أما إذا كان المرشد يهتم بالمسترشد عن صدق وإخلاص وإذا كانت دوافعه مبنية على الاهتمام ، وكان هذا الاهتمام مفهوما من المسترشد فإن العلاقة بين المرشد والمسترشد من المحتمل أن تمضى فى شكل أعمق ، وأكثر انفتاحا وأكثر تركيزا وقوة .

بعض القواعد الإرشادية لاستخدام أسلوب المواجهة

١- لا تواجه شخصا آخر إذا لم تكن تنوى زيادة علاقتك معه .

٢- واجه فقط إذا كنت تشعر باهتمام نحو هذا الشخص ، فإذا لم تشعر بذلك فلا تواجهه .

٣- استخدم المواجهة إذا كانت العلاقة قد تجاوزت المراحل الأولى فى تطورها أو إذا كانت الثقة بينك وبين المسترشد قد تم تكوينها .

٤- إذا توافرت الشروط الثلاثة السابقة ولم يكن المسترشد مستعدا للتعامل مع المعلومات بطريقة غير دفاعية ، فإن المرشد أمامه خياران : إما أن يتجنب المواجهة أو أن يساعد المسترشد على أن يصبح جاهزا لاستخدام المعلومات عند تقديمها .

٥- لا تثقل المسترشد بمواجهات تتطلب منه كثيرا من المطالب فى وقت قصير ، ابدأ بمواجهة المسترشد بشيء يستطيع القيام به والنجاح فيه . ويذهب كارخوف إلى اعتبار أن استخدام المرشد للمواجهة مرتين متتاليتين أمر مجهد للمسترشد ، ويجب أن نتحاشاه .

٦- يجب أن ندرك أن هناك حدودا للمواجهة ، فالمواجهة تلفت نظر المسترشد ووعيه إلى فجوة أو صراع . ويعتبر الوعى بوجود الفجوات خطوة أولى فى حل الصراعات . وقد تكون المواجهة ، كاستجابة منفردة ، غير كافية لتوفير الحل للفجوات الموجودة فى رسائل المسترشدين . ويحتاج الأمر إلى استخدام مناقشة إضافية أو أساليب علاجية مثل أداء الأدوار ، تبادل الأدوار ، والحوار الجشطلتى وغيرها .

ردود فعل المسترشدين نحو المواجهة :

يحدث فى بعض الأحيان أن يخشى المرشد أن يواجه المسترشد حيث لا تكون لديه الخبرة فى التعامل مع ردود الفعل التى يمكن أن تصدر عن المسترشد نتيجة لمواجهته ، ولا نريد أن نخفف من أثر المواجهة على المسترشد ، فهناك ردود فعل لابد أن يتوقعها المرشد حتى من أولئك المسترشدين الذين يقرون بالمواجهة فإنهم قد ينتابهم القلق أوالضيق ، ويمكن للمرشد أن يتوقع أربعة أنواع من ردود فعل المسترشدين بصفة عامة وهى : الإنكار ، والتشويش ، والتقبل الزائف ، والتقبل الصادق .

وفى إنكار المواجهة فإن المسترشد لا يريد أن يعرف أو يوافق على الرسالة الصادرة عن المرشد . ويمكن أن نستدل من الإنكار أن المسترشد غير مستعد بدرجة كافية لمواجهة السلوك المتناقض أو المشوش ، وقد أورد إيجان بعض الأساليب التى يستخدمها المسترشد لإنكار المواجهة (Egan 1982, 181) .

١- التقليل من شأن المرشد : مثلا يقول له « كيف تعرف وأنت لم تجرب الرسوب ؟ ».

٢- يقنع المرشد بأنه لم يفهم ماقاله . (أنا لم أقصد أن أقول ذلك).

٣- التقليل من قيمة الموضوع « ذلك لا يستحق الوقت الذى نضيعه فيه » .

٤- يبحث عن مساندة فى مكان آخر « لقد أخبرت زملائى عما قلته لى الأسبوع الماضى ولم يوافق أحد منهم على ذلك »

وفى بعض الأحيان ، فإن المسترشد قد يشير إلى التشوش أو عدم التأكد بالنسبة لمعنى المواجهة . وفى بعض الأحيان قد يكون المسترشد فعلا صادقا فى التشوش الذى يجده فى كلام المرشد ، وهذا يدل المرشد على أن مواجهته لم تكن دقيقة ومحددة . وفى أحيان أخرى يستخدم المسترشد عدم الفهم كستارة ليتجنب التعامل مع أثر المواجهة .

وفى بضع الأحيان قد يبدو أن المسترشد يتقبل المواجهة . ويكون هذا التقبل صادقا إذا استجاب المسترشد برغبة صادقة فى تمحيص سلوكه الخاص ، وقد يمكن لمثل هؤلاء المسترشدين أن يتعرفوا على التناقضات الموجودة لديهم بل وأن يواجهوا أنفسهم .

ويحذر إيجان من أن التقبل الذى يظهره المسترشد للمواجهة قد يكون زائفا ، ويعتبر ذلك لعبة جديدة يقوم بها المسترشد ، وفى هذه الحالة نجد المسترشد يوافق المرشد لفظيا لكنه بدلا من أن يتابع المواجهة فإنه يوافق فقط ليجعل المرشد يخرج بانطباع أفضل . .

وليس هناك طرق محددة للتعامل مع ردود فعل المسترشدين للمواجهة ، وإنما ينصح أن يعود المسترشد مرة أخرى إلى استجابات الإصغاء ، وخاصة مايتصل بإعادة الصياغة وعكس المشاعر ويهيئ الأساس مرة أخرى للمواجهة ، وأن يعود إلى هذا الأساس أيضا بعد المواجهة .

مثال على ذلك :

المرشد : يبدو أنك تشعر بالحزن لأنك رسبت فى الامتحان (عكس للمشاعر)

المسترشد :أبدا أنا لا أشعر بأى حزن لأنه سيصبح بإمكانى أن أفهم المقررات بشكل أفضل (يقول ذلك بصوت خافت وحزين مما يدل على وجود رسالة مختلطة).

المرشد : تقول أنك غير حزين وفى نفس الوقت فإن نبرة صوتك تحمل الأسى ويبدو لى أنك تشعر فعلا بالحزن (مواجهة) .

المسترشد : أنا لا أعرف ماتتحدث عنه حقيقة (إنكار) .

المرشـــد: أشعر أن ماقلته لتوى قد ضايقك (عكس للمشاعر) .

خطوات المواجهة :

تشتمل المواجهة الفعالة على أربع خطوات هى :

١- لاحظ المسترشد بدقة للتعرف على نوع الفجوة ، أو الرسالة المختلطة التى يقدمها، لاحظ المؤشرات اللفظية وغير اللفظية والسلوكيات التى تدعم وجود التفاوت أو الخلط.

٢- لخص العناصر المختلفة للفجوة أو التفاوت . لتقوم بذلك استخدم عبارة تربط بين أجزاء الصراع بدلا من أن تدحض أى جانب وحده ، حيث إن الهدف العام من المواجهة هو حل الصراعات وتحقيق الاندماج .

مثال للتلخيص :

(أنت من ناحية .... ومن الناحية الأخرى فإنك ....)

لاحظ أننا ربطنا الأجزاء بحرف العطف (و) بدلا من أن نستخدم كلمات مثل لكن أو رغم ذلك .

٣- تأكد أن تستخدم كلمات مما يستخدمها المسترشد حتى تتمشى المواجهة مع خبرة المسترشد .

٤- تذكر أن تحكم على مواجهاتك . والمواجهة تكون فعالة عندما يقر المسترشد بوجود التفاوت أو الصراع .

مثال :

المسترشد : إنه من الصعب على أن أؤدب ابنى . أعرف أنى مهمل فى ذلك . وأعرف أنه يحتاج إلى حدود ، ولكني لم أفعل ذلك ، لقد تركت له الحبل على الغارب ليفعل مايريد (يقول ذلك فى صوت منخفض) .

هنا يسأل المرشد نفسه عن : التفاوت الذى تحمله هذه الرسالة فى شطريها ، كيفية تلخيص عناصر التفاوت ، ماهى الكلمات التى يستخدمها والتى تتمشى مع لغة المسترشد .

المرشـــد : أنت من ناحية تشعر بأنه لابد من حدود لتساعد ابنك علي السلوك القويم ، ومن الناحية الأخرى فإنك تترك له العنان ليفعل مايحب .
كيف يمكن الجمع بين هذين الجانبين ؟

٣- التفسير Interpretation

التفسير مهارة تشتمل على تفهم وتوصيل معنى رسالة صادرة عن المسترشد . وعن صياغة عبارات التفاسير فإن المرشدين يزودون المسترشدين بنظرة جديدة لأنفسهم ، أو بتوضيح جديد لاتجاهاتهم أو سلوكياتهم . وفى رأى برامر وشوستروم (١٩٨٢) Brammer & shostrom أن التفسير يشتمل على « إمداد المسترشد بفرض حول العلاقات أو المعانى التى تتخلل سلوكياته » ويرى جونسون (١٩٨١) Johnson أن التفسير يفيد المسترشدين لأنه يؤدى إلى الاستبصار ، والاستبصار يعتبر مفتاحا لحياة نفسية أفضل ومقدمة لتعديل فعال للسلوك .

ويعرف كورمبير وكورمبير (١٩٨٥) Cormier & Cormier التفسير بأنه « عبارة أو تقرير من جانب المرشد يحدد الرابطة أو العلاقة السببية بين السلوكيات المختلفة للمسترشد والوقائع والأفكار ، أو تقدم تفسيرا ممكنا لسلوك المسترشد (المشتمل على مشاعره وأفكاره والتصرفات المشاهدة) ويختلف التفسير عن استجابات الإصغاء (إعادة الصياغة والاستيضاح ، والعكس ، والتلخيص) فى أنه يتعامل مع الجزء الضمنى (غير الظاهر) من رسالة المسترشد ، ذلك الجزء الذى لا يتحدث عنه المسترشد بشكل ظاهر أو مباشر . [ص ١٢٤] .

أغراض التفسير :

١- التفسير الفعال يمكنه أن يسهم فى تنمية علاقة إرشادية إيجابية بتعزيز الانفتاح الشخصى للمسترشد ، وزيادة وثوقه بالمرشد ،وتوصيل **اتجاهات** الإرشاد للمسترشد .

٢- التعرف على العلاقات السببية أو الأنماط بين الرسائل والسلوكيات الصريحة والضمنية للمسترشد .

٣- مساعدة المسترشدين على تمحيص سلوكهم من إطار مرجعي مختلف أو بتفسير مختلف للوصول إلى فهم أفضل للمشكلة .

٤- تحفيز المسترشد لاستبدال سلوكه المنهزم أو غير الفعال وإحلال سلوكيات أكثر وظيفية محلها .

وفى المعتاد فإن الإطار المرجعى الذى يستخدمه المرشد فى التفسير يجب أن يتسق مع التوجه النظرى له فالتفسير من منطلق نظرية أدلر يختلف عن التفسير من وجهة نظر التحليل الخاص بالتعاملات عنه فى المدرسة المعرفية ، ومن الملاحظ أن نظرية العلاج الجشطلتى تنظر للتفسير على أنه خطأ علاجى لأنه ينزع المسئولية من المسترشد بينما تنمية المسئولية هدف أساسى فى ذلك النوع من العلاج .

القواعد الأساسية للتفسير :

يعتبر التفسير أحد الأنشطة التى يقوم بها المرشد ، والتى تساعد المسترشد على مواجهة الصراع أو المشكلة بدلا من التصرف بدفاعية أو بالهروب منها . غير أن فاعلية هذا الأسلوب تتوقف إلى حد بعيد على مهارة المرشد فى استخدامه وتوقيته لهذا الاستخدام . وتعتبر القواعد التالية أساسية فى استخدام استجابة التفسير .

١- كن دقيقا فى توقيت الاستخدام ، وفى المعتاد فإن مثل هذه الاستجابة تؤجل للجلسات الأخيرة ولا تستخدم فى الجلسات الأولى ، حيث يحتاج التفسير إلى معلومات كافية . وكذلك فإن المرشد يستخدم هذه الاستجابة فى وقت مناسب من الجلسة بحيث يكون فى الجزء الأول أو الجزء الأوسط من المقابلة ولا يستخدمه فى نهاية المقابلة .

٢- تأكد من أن تفسيرك قائم على أساس من رسالة المسترشد وليس على أساس من تحيزاتك أو قيمك التى تسقطها عليه ، (مثلا لا تسحب خبرتك مع أولادك علي المسترشد) .

٣- انتبه إلى صياغة التفسير ، ومن المفضل استخدام عبارات مثل ، ربما ، أو من الممكن أن ، أو يبدو لى ، أو إنى أتساءل ..... فهذه الأساليب تقريبية وليست قاطعة حتى لا نضع المرشد فى جانب ونستحث مقاومة المسترشد أو دفاعياته نحو التفسير .

خطوات التفسير :

١- أصغ وتعرف على المعنى الضمنى لاتصال المسترشد . ماذا يقول المسترشد بشكل غير مباشر .

٢- ضع تفسيرا يزود المسترشد بطريقة مختلفة قليلا للنظر فى المشكلة . وهذا الإطار المرجعى الجديد للنظر للمشكلة يجب أن يكون نابعا من النظرية التى تستخدمها .

٣- تأكد من أن نظرتك للقضية أو المشكلة ، وإطارك المرجعى يركزان على العوامل الإيجابية دون السلبية (التى لا يمكن للمسترشد أن يعدلها) .

٤- تخير الكلمات المناسبة لصياغة التفسير والتى تناسب كلمات المسترشد .

٥- اختبر فاعلية التفسير الذى قدمته للمسترشد عن طريق تقدير ردود فعل المسترشد له . ابحث عن علامات الإقرار غير اللفظية مثل الابتسام ، وكذلك الجوانب اللفظية التى تدل على أن المسترشد يأخذ المسألة من إطار مختلف .

٤- تقديم (إعطاء) المعلومات Information Giving

فى كثير من الحالات ، نجد أن المسترشد بحاجة إلى تزويده بمعلومات معينة ، فعلى سبيل المثال المسترشد الذى أصيب مؤخرا بحالة عجز أو إعاقة قد يحتاج إلى تزويده بمعلومات عن فرص التأهيل الممكنة . والطالب الذى وصل إلى نهاية مرحلة دراسية قد يكون بحاجة إلى معلومات حول الفرص التعليمية والتدريبية المتاحة له .

يعرف كورميير وكورميير إعطاء المعلومات بأنه « الاتصال اللفظى الذى ينقل البيانات أو الحقائق حول الخبرات والوقائع والبدائل أو الناس » (١٩٨٥ ص ١٣٠) .

أغراض إعطاء المعلومات :

١- تعتبر المعلومات ضرورية عندما لا يعرف المسترشد الفرص والاختيارات المتاحة . وكما يقول جيلات وزملاؤه .Gelatt et al فإن اختيارات الشخص تزداد إذا أمكنه أن يولد بدائل جديدة على أساس من معلومات .

٢- يكون إعطاء المعلومات هاما إذا كان المسترشد غير واع بالنتائج الممكنة لاختيار أو خطة أو إجراء معين .

٣- يساعد إعطاء المعلومات المسترشد على الحكم على الاختيارات والإجراءات المختلفة المتاحة له ، ويعتبر ذلك الجانب هاما فى عملية اتخاذ القرارات .

٤- يساعد إعطاء المعلومات على تصحيح البيانات غير الصادقة أو غير المتسقة.

٥- يساعد إعطاء المعلومات المسترشدين علي تمحيص المشكلات والقضايا التى كانوا يتحاشونها .

الفرق بين إعطاء المعلومات وإسداء النصيحة :

هناك اختلاف بين إعطاء المعلومات وتقديم النصيحة . ففى تقديم النصيحة فإن الفرد الناصح يوصى عادة أو يصف حلا معينا أو إجراءات معينة يتبعها من ينصت له (المنتصح) أما إعطاء المعلومات فيشتمل على تقديم المعلومات المناسبة حول قضية أو مشكلة ، ويكون القرار المتصل بالإجراءات النهائية صادرا عن المسترشد ، ويوضح المثال التالى الفرق بين النصيحة وإعطاء المعلومات :

المسترشد : لقد حصلت على الثانوية بمجموع مرتفع ، ولكنى متحير إلى أى الكليات أتجه .

المرشـــد (يقدم نصيحة) : طالما أن درجاتك مرتفعة لماذا لا تتقدم لكلية الطب .

المرشـــد (يقدم معلومات) : قد يكون من المناسب قبل أن تحدد الكلية التى تتقدم لها أن تتعرف على قدراتك وميولك وبعض الجوانب الاجتماعية فى حياتك ، وأن تحصل على معلومات عن الفرص الدراسية المتاحة

أمامك . دعنا نعد هذه المعلومات سويا لتستفيد منها فى اتخاذ القرار المناسب.

وفى المثال الأول فإن المرشد قدم توصية (نصيحة) للطالب أن يلتحق بكلية الطب أما فى المثال الثانى فإنه بدأ فى تحديد المعلومات التى ينبغى على الطالب أن يعرفها .

وهناك عدة مخاطر ترتبط بإعطاء النصيحة تجعلها أشبه بالفخ الذى يقع فيه المرشدون وهى :

١- قد يرفض المسترشد هذه النصيحة ويرفض معها أيضا كل الأفكار التى عرضها المرشد فى محاولة لتأكيد استقلاليته .

٢- إذا قبل المسترشد النصيحة وقادته هذه النصيحة إلى تصرف غيرمناسب عاد عليه بنتائج سيئة فإنه سيلقى باللائمة على المرشد وقد ينسحب من الإرشاد قبل إتمامه .

٣- إذا تبع المسترشد النصيحة وكان سعيدا بنتيجتها ، فإنه قد يصبح معتمدا بشكل واضح على المرشد ، ويتوقع أو يطلب من المرشد المزيد من النصائح فى الجلسات التالية .

٤- هناك احتمال أن يسىء المسترشد فهم النصيحة وقد يسبب ضررا لنفسه أو للآخرين فى محاولته الالتزام بها .

القواعد الأساسية لإعطاء المعلومات :

إن تزويد المسترشد بالمعلومات يجب أن يكون أداة أو وسيلة للإرشاد وليس غاية فى حد ذاته . ويكون إعطاء المعلومات مناسبا بصفة عامة إذا كانت الحاجة للمعلومات ترتبط بشكل مباشر بمشكلات المسترشد وأهدافه ، وكذلك عندما يكون عرض ومناقشة المعلومات وسيلة نساعد بها المسترشد على تحقيق أهدافه . ولكى ينجح المرشد فى عملية إعطاء المعلومات للمسترشد فإنه ينبغى عليه أن يأخذ فى اعتباره ثلاثة جوانب أساسية تتصل بالإجابة على التساؤلات الآتية : متى نقدم المعلومات ؟ ماهى المعلومات التى يحتاج إليها المسترشد ؟ وأخيرا كيف تقدم هذه المعلومات ؟

وبالنسبة للسؤال الأول « متى نقدم المعلومات » ؟ فإنه يتصل بالتعرف على حاجة المسترشد للمعلومات . فإذا كان المسترشد ليس لديه البيانات الكافية ، أو كانت البيانات التى لديه يعوزها الصدق فإنه تكون هناك حاجة للمعلومات ، ولكى تكون المعلومات فعالة فإنها ينبغى أن تعطى للمسترشد فى الوقت المناسب . فإذا أعطيت المعلومات قبل وقت الحاجة إليها فإن المسترشد قد يهملها أويتجاهلها .

أما مايتصل بالسؤال الثانى « ماهى المعلومات التى نقدمها » فهو يتعلق بتحديد المعلومات المفيدة والمناسبة للمسترشد . وتكون المعلومات مفيدة عندما تكون غير متوافرة للمسترشد ، وكذلك إذا كان لديه الإمكانيات لأن يستفيد منها . كذلك ينبغى أن نقدم المعلومات الهامة أولا حيث إن الفرد تكون قابليته للتذكر أكبر بالنسبة للأسبق فى الترتيب من المعلومات . كذلك يحسن بالمرشد ألا يفرض أنواعا معينة من المعلومات على المسترشد الذى يلمس فيه الإحساس بالمسئولية .

أما « كيف نقدم المعلومات ؟» فإنه جانب هام يتصل بتقديم المعلومات داخل المقابلة الإرشادية ، ويجب أن تناقش المعلومات بطريقة تجعلها مفيدة للمسترشد ، وأن نشجعه على أن يتلقى المعلومات ويستفيد بها . كذلك ينبغي على المرشد أن يقدم المعلومات بصورة موضوعية وألا يتجنب المرشد الحقائق لمجرد أنها مؤلمة ، كما يحسن عدم إعطاء كمية كبيرة من المعلومات فى الجلسة الواحدة ، ذلك أن طاقة المسترشد فى استيعاب المعلومات محدودة ، وكلما زادت كمية المعلومات المعطاة دفعة واحدة ، قل تذكرها ولهذا يفضل تجزئة المعلومات على عدة مرات .

ويجب أن يدرك المرشد أن المعلومات تختلف فيما بينها فى العمق ، وقد يكون لبعضها تأثير انفعالى على المسترشد . وفى العادة فإن المسترشد لا يصدر عنه رد فعل انفعالى إزاء المعلومات البسيطة نسبيا أو المتصلة بحقائق مثل المعلومات الخاصة بإجراءات الإرشاد ، أو المعلومات المتعلقة بالتاريخ الوظيفى للمسترشد . ولكن المسترشد قد يستجيب بغضب أو قلق ، أو الارتياح للمعلومات المتسمة بالعمق مثل نتائج اختبار . حاول أن تسأل عن رد فعل المسترشد تجاه المعلومات وأن تناقشه . حاول أيضا أن تزيد

من تفهم المسترشد للمعلومات التى قدمتها له . استخدم الورقة والقلم فى تقديم المعلومات واستعن برسم خطوط وتوضيح العلاقات بالنسبة للنقاط الهامة ، أو اجعل المسترشد يستخدم الورقة والقلم فى هذه العملية لتحديد النقاط الرئيسية . حاول أن تحصل من المسترشد عن انطباعاته حول المعلومات التى قدمتها له وأن تراجع معه هذه المعلومات بأن يلخصها أو يكررها مرة أخرى على مسامعك ، حاول أن تحدد أيضا الوقت الذى تتوقف فيه عن التعامل مع المعلومات ، لأن الاستمرار فى تقديم المعلومات سيشجع ميل المسترشد لتأجيل أو تجنب اتخاذ اجراء مناسب .

خطوات إعطاء المعلومات :

هناك ست خطوات أساسية فى عملية تحديد متى ، وماذا وكيف نقدم المعلومات .

١- قدر المعلومات التى يحتاجها المسترشد بالنسبة للمشكلة التى لديه .

٢- حدد اكثر الجوانب أهمية لتشملها فى عرضك للمعلومات .

٣- حدد كيف يمكنك ترتيب المعلومات فى تتابع بطريقة تيسر فهم المسترشد وحفظه .

٤- خذ فى اعتبارك كيف يمكنك أن تقدم المعلومات بطريقة يمكن للمسترشد أن يفهمها بها .

٥- قدر التأثير الانفعالى (النفسى) الذى يمكن أن تحدثه المعلومات على المسترشد .

٦- حدد مدى فاعلية عملية إعطاء المعلومات التى قمت بها وذلك من خلال التعرف على ردود فعل المسترشد تجاهها وكذلك مدى استخدامه لها فى الجلسات التالية .

الخلاصة

عرضنا فى هذا الفصل للعلاقة الارشاديه من حيث تعريفها وطبيعتها ومناخها وقيمتها الارشادية، والابعاد الاساسية لهذه العلاقة مثل الأصالة والتفهم القائم على المشاركة والاحترام ودقة التعبير، ثم انتقلنا للحديث عن الاتصال فى اطار العلاقة الارشادية وكيفية تنمية وعى المسترشد للانفتاح فى اطار هذه العلاقة وعرضنا للنموذج الذى طوره جوهارى والمعروف باسم نافذة جوهارى وكيفية الاستفادة منه فى تحديد المرحلة التى وصلت إليها العلاقة من حيث الثقة والمشاركة والاصالة .

وأخيرا فقد عرضنا للاستجابات غير اللفظية من جانب المرشد والمسترشد بابعادها المختلفة من حركة ولغة ووضع للجسم وبيئة وغيرها ثم عرضنا للاستجابات اللفظية بنوعيها الاصغاء والتصرف من جانب المرشد .

وفى استجابات الاصغاء كان الاهتمام بأربعة أنواع هى الاستيضاح ،وإعادة الصياغة ، وعكس المشاعر وأخيرا التلخيص .

أما استجابات التصرف ، فقد كان الاهتمام فيها بأربعة أنواع من الاستجابات يلجأ إليها المرشدون كثيرا وهى التساؤل (السبر) والمواجهة البناءة ، والتفسير وأخيرا عملية اعطاء المعلومات فى الإرشاد .

مراجع الفصل الثالث

- Brammer, L. N., & Shostrom, E. L. (1982) Therapeutic Psychology: Fundamentals, of counseling and Psychotherapy. (4 th ed). Englewood Cliffs-: N. Y.: Prentice - Hall.

- Carkaff, R. R & Berense, B. G. (1977) Beyond Counseling and Therapy (2 nd ed) New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Cormier, W. H & Cormier, L. S. (1985) Interviewing Strategies- For helpers. (2 nd ed) Monterey, A. Brooks/ Cole.

- Egan, G. (1982)The Skilled helper: Model, Skills. and methods for effective helping (2 ned ed) Monterey, C. A: Brooks / Cole.

- Gazda, G. M., Asbry, F. S., Balzar, F. S., Childers. W. C. & Waltars. R. P. (1977) Human relations development, (2 nd ed) Boston: Allyn & Bacon.

- Gelatt, H., Varnhorst, B., Carey, R., & Miller,G. (1973) Decisions and autcomes: A Leaders, guide. Princeton, N. J. : College Entrance Eaminatian Board.

- George, R. L. & Gristiani, T. S. (1981) Theory, methods, and processes of counseling and psychotherapy. Englewood cliffs, N. Y. : Prentice- Hall.

- Johnson, D. W. (1981) Reaching out: Interpersonal effectiveness and self actualization. Englewood clifs, N. J: Prentice-Holl.

- Knapp, M. L. (1978) Nonverbal Communication in human Interaction. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Luft, J. (1970) An Introduction to groups dynamics. Mayfield.

- Passons, W. R. (1975) Gestalt approaches in counseling New York: Halt, Rinehart & Winston.

- Patterson, L. E. & Eisenberg, S. (1983) The Counseling Process (3 nd ed) Boston: Houghton Mifflen.

- Pepinsky, H. B. & Pepinsky, P. (1954) Counseling: Theory, and Practice. New York. Ronald Press.

- Perls, F. S. (1973) The Gestalt apprach and eyewitness to therapy. Palo Alto, C A: Science and Behaviros Books.

- Raush, H. L. & Bordin, E. S. (1957) Warmth in persenality develpment and in psychal-herapy. Psychiatry. 20, 351-363.

- Rogers, C. (1961) on becoming a person. Boston: Houghton Mifflin.

- Shertzer, B. & Stone, S. C. (1974) Fundamentals of Counseling (2 nd ed) Boston : Houghton Mifflin.

- Truax, C. B. & Mitchell, K. M. (1971) Research on Certain therapist interpersonal skills in relations to Process and outcome. in A. Bergin & S. Carfield (Eds) Handbook of psychotherapy and behavior change An empirical Analysis New York. Wiley.

الفصل الرابع

بدء العلاقة الإرشادية

المقابلة الأولى

Initial Interview

إن المسترشد حين يمشى خطواته الأولى إلى مكتب المرشد يعتريه جانب من القلق والخوف ، فهو أشبه بمن يقبل على تجربة جديدة ، مع فارق آخر هو أن مسترشدنا يمشى خطواته ومعه مشكلة أو مَشْغَلَة قد تكون هى أصلا مصدر قلقه أوخوفه أو حزنه .. وهاهو المرشد قد أعد لمقابلة المسترشد ، وليبدأ علاقة مع شخص ربما ، وهذا هو الأغلب ، لم يسبق له معرفته ، وأن كان فى بعض الأحيان يكون قد رآه أو عرفه ..

إنها الخطوات الأولى التى سيبدأ بها المرشد مع المسترشد علاقة سبق أن حددنا خصائصها ، يبنى عليها المرشد كثيرا من خطوات عمله وتوقعاته ،وهو يود أن تأتى كما يتمنى : دافئة ، مترفقة ، متقبلة ، لا زيف فيها ، تشيع الأمن فى نفس المسترشد ، وتقول له : هذا المرشد يهتم بمشكلتك ، ويقدرك كإنسان ، وهو جدير بثقتك .

فإذا نجحت الخطوة الأولى - والتى يطلق عليها المقابلة الأولى ، أو مقابلة التهيئة ، Initial Interview فإن توقع المرشد لنجاح عمله مع هذا المسترشد يكون عاليا ، أما إذا لم تنجح هذه الخطوة فى تكوين علاقة الألفة بين المرشد والمسترشد فإن عملية الإرشاد قد لا تمضى بعيدا عن هذه الجلسة .

إن اصطلاح المقابلة interview قد يحمل إلى أذهان البعض تلك الصور التى عهدها فى مقابلات الاختبارات ومقابلات الالتحاق بالمعهد أو بالوظائف ، ولهذا سنقصر استخدامها لتلك الجلسة الأولى بين المرشد والمسترشد لما لها من طبيعة جمع بعض المعلومات عن المسترشد ومشكلته ، أما باقى المقابلات فى عملية الإرشاد التى تعقد بعد

ذلك بين المرشد والمسترشد فسوف نسميها جلسات الإرشاد Counseling Sessions وفيما يلى عرض لبعض الجوانب المتعلقه بالمقابلة الأولى .

١- موعد المقابلة :

يحتاج المرشد أن يحدد موعدا لمقابلة المسترشد ، ويكون المسترشد على علم بهذا الموعد الذى يشتمل على اليوم والتاريخ والساعة . ويمكن إعلام المسترشد مباشرة عندما يحضر لمكتب المرشد (بمعرفة المرشد نفسه أو السكرتير) أو إخطاره عن طريق الجهة التى أحالته للمرشد .

إن المرشد الذى يتصور نفسه فى موقف المسترشد ، حيث يأتى لموقف الإرشاد فى خطواته الأولى يحمل معه مشكلته أو مشغلته ، ويعتريه جانب من القلق وبعض التوقعات حول إمكانية حل مشكتله من عدمه ، هذا المرشد لن يتهاون فى الاستعداد لمقابلة المسترشد فى الوقت المحدد تماما ، إنه أول الانطباعات التى ترسخ لدى المسترشد حول هذا المرشد ، وهى رسالة تحمل للمسترشد اهتمام المرشد به ، والاستعداد لبحث مشاغله ، والتزامه بالمسئولية وإخلاصه فى العمل ، وفى نفس الوقت فإن هذا السلوك الملتزم بالوقت ، يتيح أمام المسترشد نموذجا سلوكيا قد نحتاجه كجانب علاجى وخاصة مع الطلاب الذين قد تكون مشكلتهم الأساسية هى عدم القدرة على تنظيم الوقت .

ولا تقتصر أهمية الالتزام بمواعيد المقابلات على المقابلة الأولى ، وإنما يمتد ذلك لكل الجلسات التالية فى الإرشاد .

وفى تحديد موعد المقابلة الأولى يحتاج المرشد أن يقدر إلحاح المشكلة أوالمشغلة إذا كان على علم بها (مثلا الحالات التى تحال لوجود مشكلة انفعالية حادة) ، ويجب ألا يكون الموعد المحدد بعيدا لمعرفة المرشد بحاجة المسترشد لمساعدته .

٢- مكان المقابلة : (بيئة الإرشاد)

تلعب البيئة التى يقوم فيها المرشد بعمله الإرشادى مع المسترشدين دورا كبيرا فى نجاح العملية الإرشادية ، ولا ننس ونحن نهيئ بيئة الإرشاد والتى تتمثل أساسا فى مكتب المرشد أن نتذكر حاجات المسترشد وخاصة تلك الحاجات النفسية ومايعتريه من

مشاعر وانفعالات حين يأتى إلى مكتب المرشد . والبيئة المطلوبة هى التى ستشع فى المسترشد الإحساس بالدفء ، والود .

ورغم أن بعض الباحثين يرى أن المرشد الماهر يمكنه أن يعمل تحت أى ظروف إلا أنه من الأفضل (طالما توافرت الإمكانيات)، أن يهتم المرشد بإعداد البيئة التى تساعد على تكوين مشاعر الأمن والطمأنينة فى المسترشد .

لقد اهتم كثير من الباحثين بأهمية تهيئة المكان الذى يتم فيه الإرشاد وعلاقته باستجابة المسترشدين فى الإرشاد .

ففى دراسة قام بها هاس ، وديماتيا (١٩٧٦) Haas & Dimattia درس الباحثان تأثير حجم الغرفة وترتيبات الأثاث على التعبير اللفظى والاستجابة اللفظية للمسترشد ، وقد أوضحت الدراسة أن الغرفة الصغيرة أدت إلى خفض عدد الإشارات الموجبة للذات من جانب المسترشد .

وفى دراسة قام بها شايكين ، دير ليجا ، وميلر (١٩٧٦) Chaikin, Derlega & Miller تبين لهما أن الانفتاح الشخصى (والذى يعتبر من المحاور الأساسية فى الإرشاد) من المسترشد يزداد فيه الجانب الودى بشكل كبير عندما تكون الحجرة (مكتب المرشد) ذات تأثيث روعى فيه البساطة عما لو كانت ذات تأثيث معقد .

كذلك اهتم باحثون آخرون بدراسة ترتيب المقاعد ومكان الجلوس وعلاقتها ببعض جوانب العملية الإرشادية . ومن دراسة أجراها برمكان ومولر (١٩٧٣) Brockman & Moller حول ترتيبات الجلوس اتضح للباحثين أن الأفراد الذين كانوا يتصفون بالسلبية والاعتماد على غيرهم ، وكذلك الذين يبدون تحفظا مع ذوى المكانة يفضلون وجود مسافة أكبر بين المقاعد ، على حين أن الأشخاص الذين يميلون للسيطرة ، ولديهم الثقة فى أنفسهم والاستقلالية يفضلون الجلوس فى مقاعد متقاربة .

لكن اتساع الغرفة وتأثيثها من الأمور التى قد لا يستطيع المرشد التحكم فيها ، ويجب ألا يشغل نفسه كثيرا بها ، فقد يهمنا فى حجرة الإرشاد أن تتوافر فيها الطمأنينة للمرشد ، والخصوصية بحيث لا يكون هناك مقاطعات للعمل الإرشادى ، ويمكن للمرشد

أن يحول مكالماته التليفونية إلى السكرتارية أو أن يفصل جهاز الهاتف . كما ينبغى ألا تكون هناك مقاطعة للجلسة الإرشادية بدخول أشخاص إلى الغرفة ، وليس هناك أسوأ بالنسبة للمسترشد بل وللمرشد أيضا من توقف المرشد عن الإرشاد للرد على مكالمة هاتفية أو مقابلة شخص ثم يعود إلى الجلسة ليقول للمسترشد : أين كنا فى الحديث ؟ أو هيا نعود إلى ماكنا نتحدث فيه .

أما الأثاث فيكفى أن يكون فى الغرفة مقعدان مريحان معدان لاستخدام المرشد والمسترشد ، وإذا استخدم المرشد المعقد الذى يجلس عليه عادة خلف مكتبه فإن عليه أن يجلس المسترشد بجانب المكتب وليس فى الناحية الأخرى منه . وتعتبر المسافة التى تفصل المرشد عن المسترشد هامة إذ يجب ألا تكون كبيرة فتؤدى إلى إحساس بالتباعد ولا أن تكون قريبة لدرجة تجعل المسترشد لا يشعر بالارتياح ، وقد تكون المسافة فى حدود متر وربع مناسبة وقد تقل عن ذلك قليلا . كما يفضل أن يكون المقعد الذى يجلس عليه المرشد من النوع الذى يدور فى كل الاتجاهات ويمكن تحريكه بسهولة للأمام وللخلف . ويميل البعض إلى استخدام منضدة صغيرة تفصل بين المرشد والمسترشد ، بينما يرى البعض أن مثل هذه المنضدة تمثل حاجزا .

ويفضل فى غرفة الإرشاد ألا تعطى الصورة الرسمية التى تضفى على المسترشد شعورا بالرهبة عند دخولها وأن تكون باعثة على الارتياح ذات ألوان هادئة ، خالية من مشتتات الانتباه مستوفاة لشروط التهوية والحرارة المناسبة . وأن يكون مكان الجلوس بحيث لا يسمح بسقوط أشعة الشمس مباشرة أو فى مقابل أجهزة التكييف حيث يتضايق البعض من هذه المؤثرات ، كما يجب أن تكون الإضاءة هادئة وغير مباشرة . ويرتبط ببيئة الارشاد إمكانية حفظ الملفات والمستندات والتى قد تحتوى على معلومات تخص المسترشدين يحتاج المرشد إلى تأمين سريتها .

مدة الجلسة :

تتوقف مدة الجلسة الإرشادية (طولها) على مجموعة من الاعتبارات ، إلا أن أهم هذه الاعتبارات العمر ، فالأطفال دون السابعة بحاجة إلى أن تكون جلساتهم فى

حدود ٢٠ دقيقة ، وتزداد المدة مع ازدياد العمر لتصبح حوالى ساعة بالنسبة لمن هم فى أعمار أكبر من الثانية عشرة . وبالنسبة للطلاب فإنه يحسن بالمرشد أن يجعل الجلسة الإرشادية فى حدود حصة واحدة ، وأن ترتب مواعيد الجلسات مع مواعيد الحصص حتى لا يضطر الطالب إلى مغادرة حجرة الدراسة وسط الدرس .

التحضير للمقابلة :

فى بعض مراكز الإرشاد يكون مطلوبا تعبئة بيانات بعض البطاقات التى قد تشتمل على تاريخ الحالة وبعض المعلومات عن المشكلة وغيرها ، كما قد يكون مطلوبا من المسترشد (فى بعض مراكز الإرشاد المهنى) إجراء بعض الاختبارات قبل أن يبدأ عمله مع المرشد .وتسمى هذ الإجراءات بالتحضير أو المقابلة التحضيرية Intake وقد يقوم بهذه المهمة سكرتير المركز (تعبئة البطاقات) أو أخصائى مخصص لهذه العملية أو يقوم بها المرشد كمرحلة سابقة لبدء الإرشاد .

والبيانات التحضيرية التى نحصل عليها من المسترشد تكون متاحة للمرشد قبل موعد المقابلة الأولى . ويرى بعض الباحثين أنه من الأفضل أن يطلع المرشد على هذه البيانات ليعد نفسه للمقابلة بناء على معلومات .. إلا أن البعض الآخر يرون أن هذه البيانات إذا اطلع عليها المرشد قبل المقابلة الأولى فإنها قدتوجه كثيرا من عمله ، وقد تجعله يصدر أحكاما تقويمية قل بدء تكوين العلاقة .

غير أن المؤلف يرى أنه بالنسبة لعمل المرشد الطلابى ، فمن الأفضل أن يطلع على مجموعة من المعلومات وخاصة أن كثيراً من المعلومات حول طلاب المدرسة تكون متاحة للمرشد . وعند اطلاعه علي هذه المعلومات فإنه يستطيع أن يقدر مدى حدة المشكلة ، وأن يرتب لمقابلة المسترشد فى الوقت المناسب . كما أن ذلك يساعد على توفير وقت المرشد الذى لو ترك أمر الحصول على المعلومات لمشاعر المسترشد وحدها فقد يطول زمن الإرشاد . لكن فى نفس الوقت يجب أن يحتفظ المرشد بالخصائص الأساسية المطلوبة فيه وهى عدم الإسراع فى الحكم على السلوك أو التصرفات التى تتضح له من الاطلاع على هذه المعلومات ، وأن يركز فى المرحلة الأولى علي تكوين الألفة مع المسترشد وبث الثقة فى نفس المسترشد .

أهداف المقابلة الأولى :

يسعى المرشد فى المقابلة الأولى إلى تكوين الألفة بينه وبين المسترشد ، وكذلك التعرف على مشاكله أو مشاغله التى جاء من أجلها للإرشاد ، وفى رأى هانسين وزملائه Hansen et al (١٩٧٧) أن الألفة لا تتكون من أول جلسة وإنما تنمو جلسة بعد أخرى نتيجة توافر الأبعاد الأساسية فى العلاقة (الأصالة والتقدير والتقبل والمشاركة القائمة على التفهم والأصالة) .

ويحدد أيزنبرج وديلانى (١٩٧٧) Eisenberg & Delaney الأهداف الآتية للمقابلة الأولى :

١- توليد اتصال منفتح ، وأمين وكامل حول المشغوليات التى تحتاج للمناقشة ، والعوامل والخلفية المرتبطة بهذه المشغوليات .

٢- العمل نحو تحقيق مستويات تزداد عمقا من التفهم والاحترام والثقة بين المرشد والمسترشد .

٣- مساعدة المسترشد على أن ينظر للإرشاد على أنه يساعده على تحقيق شيء مفيد له عبر الجلسات الإرشادية .

٤- التعرف على المشكلات والمشغوليات التالية فى الأهمية ، أى التى يحتاج المرشد أن يركز عليها فى الجسات التالية .

٥- تكوين نظرة كلية لدى المسترشد ، بأن الإرشاد هو عملية ينبغى على طرفيها (المرشد والمسترشد)أن يعملا بجد للتعرف على المسترشد وفهمه وفهم مشكلاته ومشغولياته .

٦- الحصول على معلومات حول المسترشد فيما يتصل بحل مشكلاته والتعامل مع مشغولياته .

استقبال المسترشد :

هاهو المسترشد قد وصل إلى غرفة الإرشاد (مكتب المرشد) ، ولا شك أن المرشد

يدرك جيدا أن البشر جميعا ينظرون بتقدير إلى الاستقبال الدافئ الودود حين يزورون غيرهم أو يقابلونهم . ويمكن للمرشد أن يكون طبيعيا فى استقباله للمسترشد وأن يدعوه للدخول والجلوس مستخدما عبارات الود المألوفة :

« وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته ..اتفضل ... حياك الله ياخالد ».

« حياك الله ياخالد ، تفضل .. »

« أهلا وسهلا ، تفضل بالدخول ».

ثم يمد المرشد يده ليصافح المسترشد معرفا بنفسه :

أنا (فلان) المرشد الطلابى .

اتفضل بالجلوس .

بعض الباحثين يتناول بالحديث موضوع المصافحة ، وبالطبع فإن المصافحة تترك لدى المسترشد انطباعا بالود ، ولكن المرشد عليه أن يقدر مدى ملاءمتها ، فقد تغنى العبارات الودية عنها بالنسبة للتلاميذ الصغار بينما تكون عنصرا هاما مع طلاب المتوسطة والثانوى - ولا بأس إذا كان المرشد معتادا على استقبال المسترشدين وهو واقف وخاصة بالنسبة للكبار ، ولا يحتاج إلى ذلك مع التلاميذ الصغار - ويجب حين يدعو المرشد المسترشد للدخول ألا يكون مشغولا بشىء وأن ينظر للمسترشد وهو يدخل للغرفة وان يقابله بابتسام واهتمام وأن يدعوه للجلوس فى المكان المعد لذلك ويجلس أمامه مباشرة أى مواجها له فلا أفضل فى تكوين وتنمية الألفة من أن يكون المرشد فى مواجهة المسترشد مع انحناءة خفيفة نحو المسترشد لتبث فيه إحساسا بالاهتمام به .

بعد ذلك يبدأ المرشد بعبارات استهلالية مثل :

ماذا تود أن نتحدث عنه اليوم ؟

ماذا أستطيع أن أقدمه لك ؟

أنا تحت أمرك ؟

خيرا إن شاء الله .

يرى بعض الباحثين أنه من الممكن أن يتحدث المرشد مع المسترشد فى موضوع جانبى لمدة حوالى خمس دقائق لتخفيض التوتر لدى المسترشد ، إلا أن البعض الآخر يرى أنه من الأفضل الدخول إلى المشكلة مباشرة حتى لا يشعر المسترشد أن المرشد لديه ارتباك أو أن الوقت سيمضى دون الحديث عما جاء من أجله - ويقرر بوردن (١٩٦٨) Bordin فى هذا الخصوص أن البداية المباشرة فى المشغلة أو المشكلة تعتبر طلبا من المسترشد أن يتحدث عن موضوع محدد بدقة . ويستطيع المرشد أن يحدد من أين يبدأ بناء على تقديره للموقف ، فإذا وجه للطالب مثلا سؤالا بسيطا عن الدرس السابق ومن الأستاذ الذى كان عندهم فقد ينتقل إلى الدخول فى موضوع الإرشاد مباشرة باستخدام إحدى العبارات السابقة .

بناء الألفة : Establishing Rapport

أوضحنا من قبل أن أهم الأغراض التى نسعى إليها فى المقابلة الأولى للإرشاد هو بناء الألفة بين المرشد والمسترشد . وعملية بناء الألفة لها تأثير كبير على مجرى العملية الإرشادية ، وهى التى لها النصيب الاكبر فى تحديد مدى استمرار العلاقة الإرشادية . وبناء الألفة عملية ذات صعوبة فى بدايتها بصفة خاصة ، فعلى الرغم من أن المرشد يحتاج إلى تكوين الألفة مع المسترشد فى بداية كل جلسة إرشاديه إلا أن هذه المهمة لا تكون صعبة كما هى فى بداية المقابلة الأولى .

يورد بيتروفيسا وزملاؤه (١٩٧٨) الجوانب التالية للتدليل على أهمية بناء الألفة (ص ٢١٥) : .

١- إن المرشد والمسترشد يدخلان فى علاقة جديدة على كل منهما . ويتوقف على مدى قوة هذه العلاقة باقى العمل الإرشادى .

٢- يجب أن يهيئ المرشد نفسه من الناحية المهنية ليستجيب لأسلوب المسترشد فى التعبير ، والمرشد لا يدخل الجلسة بترتيب ونظام معين .

٣- فى هذه الجلسة الأولى نتوقع أن يبدأ المسترشد فى الإفصاح عن نفسه ، ومن هنا تهمنا استجابات المرشد له .

٤- إن الأخطاء التى يقع فيها المرشد فى فهمه للمسترشد سينتج عنها سرعة فى انسحاب المسترشد من الإرشاد .

٥- فى المعتاد أن يقرر المسترشد فى الجلسة الأولى ماإذا كانت العلاقة الإرشادية هى الطريقة التى سيستخدمها فى محاولة التغلب على مصاعبه .

إن المرشد يستفيد فى هذه المقابلة من مهارات ملاحظة السلوك غير اللفظى للمسترشد على النحو الذى أوضحناه عند الحديث عن الاتصال ، وكذلك من مهارات الإصغاء من جانب المرشد نفسه (الاستيضاح - إعادة الصياغة - عكس المشاعر - التلخيص) أما أسلوب التساؤل أو السبر Probing الذى يدخل فى مهارات التصرف فإنه يحسن بالمرشد أن يؤجله هو وباقى أساليب التصرف مثل المواجهة والتفسير حتى لا يشعر المسترشد أنه فى موقف استجواب أو مساءلة أو هجوم .

وفى بعض الأحيان - خاصة عند العمل مع المراهقين - فإن المسترشد يختبر المرشد بعرض موضوعات سطحية بعيدا عن مشكلاته الواقعية أو يتحدى المرشد . ولهذا ينصح بأن يكون المرشد مستعدا دائما وقادرا على أن يؤجل أحكامه ويبتعد عن التشخيص فى هذه المقابلة

تنظيم العلاقة الإرشادية [تحديد بنية العلاقة] Structuring

يقصد بتنظيم العلاقة تحديد بنيتها وحدودها ، فالمرشد والمسترشد فى هذه العلاقة لهما أدوار وعليهما مسئوليات ، كما أن هناك محددات وقيوداً على العملية الإرشادية . وفى رأى كثير من الباحثين فى مجال الإرشاد أن تنظيم العلاقة يجب أن يكون واضحا أمام المسترشد منذ الجلسة الأولى ، وأن عملية التنظيم هذه لها قيمة علاجية ولها أيضا دور كبير فى تنمية ثقة المسترشد تجاه المرشد . كذلك لشرح تنظيم هذه العلاقة أهمية فى تعريف المسترشد بمعنى الإرشاد ، وماذا ينتظر من الإرشاد ، وماذا لا ينتظر .

يرى سيتورارت وزملاؤه (١٩٧٧) فى النموذج الذى عرضوه للإرشاد المنتظم Systematic Counseling (انظر الفصل الثانى شكل ٣) تخصيص خطوة رئيسية

لشرح العلاقة الإرشادية ، وأن ذلك يتم عن طريق تنظيم العلاقة ، ويشتمل هذا الجهد على أربعة جوانب أساسيه هى : الغرض Purpose ، والمسئوليات Responsibilities ، والمركز Focus والحدود Limits . **وبالنسبة للغرض من الإرشاد** فإن المرشد يوضح أن الغرض من الإرشاد هو تكوين علاقة يمكن فى إطارها أن يتلقى المسترشد المساعدة من المرشد كى يتعامل مع المشغوليات العادية التى تحدث أثناء نمو وتطور الفرد ، وكذلك مساعدته على حل مشكلاته بشكل سريع . كما يساعد الإرشاد المسترشدين على تنمية مهاراتهم فى حل المشكلات بحيث يمكنهم أن يستخدموا هذه المهارات فى أى وقت بعد انتهاء العلاقة الإرشادية : يمكن للمرشد أن يتحدث عن الغرض من الإرشاد فى عبارة مثل :

« إن الغرض من الإرشاد هو مساعدتك فى الأشياء التى تشغلك أو التى تهتم بها وتميل إليها » .

« بعض الأفراد يريدون أن يتخذوا قرارات حول وجهة دراستهم بعد المرحلة الثانوية ، وآخرون قد يكونون بحاجة إلى مساعدة فى مشكلاتهم المدرسية مع المقررات ومع المدرسين ، والبعض يكون لديهم مشكلات فى التعامل مع الآخرين والتواؤم معهم مثل زملائهم فى المدرسة أو فى الصف ، ووالديهم ، وأفراد العائلة أو فى أعمالهم . إن الغرض من الإرشاد هو مساعدتك على التعامل مع مشغولياتك » [سيتوارت وزملاؤه ١٩٧٨ ، ص ٩٨ - ٩٩].

أما عن المسئوليات ، فإن كلا من المرشد والمسترشد يشتركون فى أنشطة معينة . ويجب أن يوصل المرشد إلى المسترشد مايتعلق بمسئوليات كل منهما ، ومن المهم أن يفهم المسترشد ماذا يمكن أن يتوقع من المرشد . ويمكن أن نصف المرشد بأنه شخص متخصص يقدم العون للمسترشد عن طريق الإنصات لمشغولياته ، وملاحظته والتفاعل معه . وبصورة أدق فإنه ينبغى ملاحظة أن المرشد يساعد المسترشد فى تحديد المشغوليات وكذلك اقتراح أسلوب للإجراءات .وإذا أراد المرشد أن يوصل هذه المعلومات إلى المسترشد فإنه ، أى المرشد ، ربما يذكر أن الإرشاد يقدم بيئة آمنة يمكن فيها تجريب سلوكيات جديدة .

كذلك يوضح المرشد للمسترشد مسئولياته . فالمسترشد بشكل أساسى يصف ويناقش المشغوليات الخاصة به ، ويشترك فى المقابلة بتزويد المرشد بالمعلومات المطلوبة . ويجب أن يوضح المرشد للمسترشد . أنه على الرغم من أنه (المرشد) سيقدم له العون ، فإن مسئولية تنفيذ المهام المحددة ، وكذلك مسئولية اتخاذ القرارات وتنفيذها تظل مسئولية المسترشد . وفيما يلى مثال لما يمكن للمرشد أن يعبر به عن المسئوليات .

« إن عملى كمرشد هو أن أصغى إليك وأحاول أن أفهم كيف تشعر وكيف تفكر بالنسبة للأشياء ، وأنا لن أتخذ قرارات نيابة عنك ، ولكن معا سوف نصل إلى بعض الأشياء التى تأخذها فى الاعتبار عند اتخاذ قرار ، وإذا اتخذت قرارا فسوف أساعد على إيجاد السبل لتنفيذه . إن دورك فى الإرشاد هو مساعدتى على فهم كيف تفكر وكيف تشعر . وعليك أن تتخذ الإجراءات وتنفذ المهام التى تحتاج إلى القيام بها قبل أن تصل إلى أهدافك ».

وأما بالنسبة لمركز الإرشاد ، فإن المسترشد يجب أن يدرك أنه لكى ينجح العمل الإرشادى فإن الإرشاد سيركز على مشغولية محددة بقصد تحقيق تعديل واضح فى السلوك .

ولكى يحدث هذا التغير فى السلوك فإن من الضرورى إعداد هدف محدد متفق عليه من كل من المرشد والمسترشد معا . ويصف الهدف السلوك الذى سيكون لدى المسترشد كنتيجة للإرشاد . إن المرشد بجانب توضيحه لمركز الإرشاد بشكل صريح أثناء تنظيم العلاقة فإنه يمكن أن يفعل ذلك بشكل ضمنى فى المراحل التالية باستخدام أسلوب التعزيز لزيادة الاستجابة وأسلوب الإطفاء لخفض الاستجابة . وفيما يلى مثال لبيان المرشد عن مركز الإرشاد فى المقابلة الأولى .

« إننا فى الإرشاد نركز عادة على تكوين هدف نركز عليه ، وسوف نتناول فى كل مرة هدفا واحداً فقط ، وبذلك فسوف نغطى مجموعة من الأهداف قبل أن ننهى عملنا الإرشادى ».

وأما الحدود Limits : عندما يناقش المرشد مايتعلق بحدود العلاقة فإن عليه أن يوصل للمسترشد أنهما سيتعاملان مع أنواع معينة من المشكلات ، وهى المشكلات

التى يمكن أن يتعرض لها كثير من الناس ، ومعظم المشكلات التى يأتى بها المسترشدون هى مشكلات نمو تقابل الأفراد فى حياتهم ، ويجب أن يدرك المرشد حدود تدريبه ومهاراته . وعليه أن يحيل المشكلات الشديدة المتصلة بسوء التوافق إلى المختص (الطبيب النفسى). يجب أيضا على المرشد سواء كان يعمل فى مدرسة أو فى مؤسسة أخرى أن يوضح للمسترشد أن اشتراكه فى العملية الإرشادية قائم على أساس الاختيار وليس على أساس الإجبار حتى لو كان محالا من آخرين مثل المدير أو الوكيل أو المدرسين أو الوالدين. وتقع على المسترشد مسئولية وصف المشغوليات التى جاء من أجلها، للمرشد ، ومالم يكن لدى المسترشد الرغبة فى الاشتراك بفاعلية فى الإرشاد ، فإن العملية الإرشادية لن تكون منتجة .

ويجب أن يوضح المرشد للمسترشد التزامه بمبدأ السرية ، وأن المعلومات التى سيدلى بها المسترشد فى جلسات الإرشاد لن يجرى تبادلها مع آخرين بدون إذن كتابى من المسترشد . كما يوضح له أن قاعدة السرية لن تخرق إلا إذا تحقق للمرشد أن المسترشد سيلحق الضرر بنفسه أو بالآخرين . كذلك فإن المرشد يحيط المسترشد بحدود الوقت المتاح كما ذكرنا من قبل تكون الجلسات فى حدود من ٢٠ - ٥٠ دقيقة ، وفى بعض الأحيان عندما تكون المقابلة بغرض المتابعة قد تختصر مدتها إلى ٥ - ١٥ دقيقة .

يمكن أن يصوغ المرشد مايتصل بحدود العلاقة على النحو التالى :

« إننا فى الإرشاد لدينا مجموعة من الحدود التى نعمل فى إطارها . فأولا إن عملى يقتصر على أولئك الذين لديهم مشكلات تتصل بنموهم وحياتهم مما يمكن أن يقابل الناس بصفة عامة ، أما المشكلات الخطيرة مثل الاضطرابات النفسية الشديدة فإنى أحيلها إلى المتخصين فى الطب النفسى - وثانيا أنت جئت للإرشاد مختارا ، ويستمر وجودك فى الإرشاد طواعية أيضا ، وثالثا أن كلينا مقيد بمواعيد وأوقات محددة ، وفى المعتاد فإنى أقابل الطالب ثلاث أو أربع مرات فى الأسبوع وتستمر كل جلسة بين ٢٠ - ٥٠ دقيقة ، ومع ذلك إذا احتاج الأمر فقد أقابلك عددا أكبر من المرات .

وأخيرا فإنى أود أن أركز على أن كل ماتقوله يدخل فى إطار السرية التامة ، ولن يسمع به بدون موافقة مسبقة منك مع استثناء واحد هو أن تكون حياة إنسان عرضة للخطر ». (ستيوارت واخرون ١٩٧٨ ص ١٠١)

أنهاء المقابلة الأولى :

فى نهاية الجلسة الأولي يجب علي المرشد والمسترشد أن يصلا إلى قرار حول استمرار علاقتهما ، وإذا إتفقا على استمرار العلاقة فإن عليهما أن يتفقا على موعد الجلسة التالية . ويجب على المرشد أن يمهد للمسترشد بقرب انتهاء الجلسة ، ويمكن فى ذلك أن يستخدم مهارة التلخيص :

« هيا بنا نسترجع معا ماقمنا به فى هذه الجلسة »

« يمكن أن نلخص ماأنجزناه فى هذه المقابلة »

« أمامنا الآن عشر دقائق ويمكن أن نناقش فيها ماتود أن تناقشه » .

تسجيل المقابلة :

لا شك أن جانبا هاما من عمل المرشد يتجه نحو الحصول على معلومات حول المسترشد وحول مشكلتة أو مشغولياته . وهذه المعلومات تحتاج إلى تسجيل حتى يرجع إليها المرشد فيما بعد . وليس هناك قواعد كاملة متفق عليها فى هذا الخصوص ، والذى يميل إليه المؤلف هو أن على المرشد ألا يجعل التسجيل عملا متتابعا أثناء الجلسة لأنه بذلك سيكون مشغولا أكثر مما ينبغى بهذا العمل ، وفى نفس الوقت سيشعر المسترشد ، وخاصة فى المقابلة الأولى والجلسات التالية لها مباشرة أن المرشد يهتم بالتسجيل أكثر ممايهتم به ، وأكثر مما ينظر إليه أو يبدى التفهم لمشكلته ... والنصيحة هنا أن يسجل المرشد نقاطا صغيرة لا تستغرق من وقته سوى جانب ضئيل . كما ينصح المؤلف بعدم استخدام أنظمة التسجيل الصوتى أو بالصورة ، وخاصة أن البعض يلجأ فى بعض الأحيان إلى إخفاء أدوات التسجيل عن المسترشد . وإذا حدث أى نوع من التسجيل لغرض تعليمى مثلا فإن على المرشد أن يخفى كل المعالم الدالة على شخص المسترشد ،

والأفضل كما قلنا أن يقتصر التسجيل على تدوين ملاحظات عن بعض الجوانب العامة ، ثم يحاول المرشد بعد انتهاء الجلسة أن يرجع إليها ويستكمل تتابعها ، ولأن الإرشاد هو أساسا علاقة فليس من الممكن أن نسجل العلاقة ، إنما الذى نسجله هو بعض الوقائع الهامة فى حياة الفرد المسترشد .

الإحالة : Referral

يكون المرشد دائما فى موقف المستقبل والمرسل للمسترشدين ، فهو يستقبل من يحال إليه من المسترشدين من زملائه ، مثلا فى المدرسة من المدرسين ، أو من المدير أو الوكيل أو، من الوالدين أو من المتخصصين فى مؤسسات خدمية أخرى فى المجتمع (مثلا مركز التأهيل ، الشرطة ، مستشفى ، الوحدة الصحية ..إلخ) وفى نفس الوقت فإن المرشد يقف فى مواقف يضطر فيها ، لاعتبارات فنية أو أخلاقية ، أن يحيل بعض المسترشدين لديه إلى آخرين سواء كانوا مرشدين أو من تخصصات أخرى مثل الأطباء والأطباء النفسيين .

وفى المعتاد فإن إحالة المسترشدين أمر يقرره المرشدون بالاتفاق معهم ، ويكون غالبا مع نهاية المقابلة الأولى حين يتضح لطرفى العلاقة المرشد والمسترشد أنه يصعب عليهما الاستمرار فى العلاقة لاعتبارات خاصة بالمشكلة أو بالإعداد التخصصى للمرشد أو لعدم كفاية الوقت لدى المرشد ، أو تكون الإحالة فى أى مرحلة أخري من مراحل الإرشاد حين تصل العملية إلى طريق مسدود . وفيما يلى بعض الحالات التى يلجأ المرشد فيها إلى إحالة المسترشدين (چورچ وكريستيانى ١٩٨١ ص ١٦٦) .

١- أن تكون مشكلة المسترشد فوق مستوى مهارة المرشد .

٢- عندما يكون هناك خلاف ، لا يمكن حله ، بين المرشد والمسترشد ، وكان هذا الخلاف للدرجة التى تؤثر على العملية الإرشادية .

٣- عندما يكون المرشد صديقا شخصيا أوقريبا للمسترشد ، وكانت مشكلة المسترشد مما يتطلب علاقة طويلة فى مدتها .

٤- إذا كان المسترشد متقاعسا عن مناقشة مشكلته مع المرشد لسبب ما .

٥- عندما يشعر المرشد بعدعدة جلسات إرشادية مع المسترشد أن العلاقة بينهما غير فعالة .

كيفية الإحالة :

فيما يلى بعض القواعد التى يمكن للمرشد أن يأخذها فى اعتباره عند إحالة أحد المسترشدين إلى هيئة أخرى :

١- بدلا من أن تحيل المسترشد للهيئة ، حاول كلما أمكن إحالة المسترشد إلى شخص محدد فى تلك الهيئة . حاول التعرف دائما على الخدمات المتوافرة فى المجتمع وعلى المتخصصين فى هذه المؤسسات حتى يمكن أن توجه المسترشد للشخص الذى لديه المهارة اللازمة للعمل مع مشكلة المسترشد .

٢- وفر للمسترشد المعلومات التى يحتاج إليها ، والتى تشتمل على الأسماء ، والعناوين ، وأرقام التليفونات للأشخاص أو الهيئات التى تحيله إليها ، ساعد المسترشد على أن يحصل على مواعيد من تليفون مكتبك ، ولكن لا ترتبط أنت له بمواعيد نيابة عنه ، فالمسترشد عليه أن يتحمل المسئولية المناسبة للخطوات التالية ، وهذه المسئولية تبدأ بالتزامه بموعد يحدده لنفسه .

٣- قد يطلب المسترشد من المرشد أن يزود الجهة أو الشخص المحال إليه ببعض المعلومات، والنصيحة ألا تفعل ذلك فى وجود المسترشد لأن هذا يثير فى نفسه مزيدا من القلق - احصل منه على موافقة خطية بنقل المعلومات إلى الجهة المحال إليها ثم افعل ذلك فى وقت آخر وربما عن طريق الهاتف .

٤- لا تتوقع أن تحصل على معلومات عن المسترشد من الجهة التى أحيل إليها فهذه المعلومات لهاحماية من منطلق مبدأ السرية وتحتاج إلى إذن كتابى من المسترشد قبل حصولك عليها .

٥- كلما أمكن ، تابع مع المسترشد لتعرف ماإذا كانت العلاقة الجديدة مناسبة لمواجهة حاجات المسترشد ، ولكن تجنب أن تضغط على المسترشد للحصول على هذه المعلومات ، وتقبل منه مايود أن يطلعك عليه .

وعملية الإحالة شأنها شأن عملية الإرشاد تحتاج أن تبنى على الثقة والاحترام للفرد الذى يبحث عن المساعدة . ويجب ألا يفرض المرشد عليه الحلول وإنما يعرض عليه البدائل فقط بحيث يضمن أن المسترشد قد أتيحت أمامه أفضل الفرص ليستفيد منها .

مراجع الفصل الرابع

- Brammer, L. & shostrom, E. (1977) Therapeutic Psychology: Funedamentals of Counseling and Psychotherapy. Englewood, Cliggs, N. J.: Prentice-Hall.

- Brockmann, N. C. & Moller, A. T. (1973) Preffered Seating Pasition and distance in various situations. Journal of Counseling Psycholgy. 20 (6) 5o4-5o8.

- Chaikin, A., Derlega, V. J. & Miller, S . J. (1976) Effects of room environment on self disclosure in a counseling analogue Journal of Counseling Psychology. 23, (5) 479-481.

- Eisenberg, D. & Delaney, S. (1976) The Counseling Process. (2 nd ed) Chicago: Rand Mc. Nally.

- George, R. L. & Cristiani, T. S. (1976) Theory, Methods, and Process of Counseling and Psychotherapy. Englewood Cliff, N. J.:Prentice- Hall.

- Haase, R. F. & Dimattia, D. J. (1976) Spatial environments and Verbal Conditioning. in a Qvasi- counselig interyiew-Journal of Counseling Psychogy. 23 (5) 414-429.

- Hansen, J. C., Stevic, R. R., & Warner, R. W. (1977) Counseling: Theory and Process (2 nd ed) Boston: Allyn and Bacon.

- Pietrofesa, J. J., Splete, H. H., Hoffman, A. & Pinto, D. V. (1978) Counseling. Theory, research and Practice. Chicago: Rand Mc. Nally.

- Stewart, N. R., Winborn, B. B., Johnson, R. C., Burks, M. M. & Engelkes, J. R. (1978) Systematic Counseling. Englewood Clffs, N. J.: Prentice- Hall.

الفصل الخامس

تصوير المشكلة

(التشخيص)

Conceptualizing Counslee Problems

هانحن قد بدأنا الإرشاد أو العلاج مع المقابلة الأولى ، ومن خلال العلاقة ندع للمسترشد فرصة عرض مشكلته .

حين يبدأ المسترشد فى التعبير عن مشكلاته أومشغولياته ، فإنه يقول على سبيل المثال :

« لا أحد يحبنى ، لا أحد فى البيت يفهمنى ، لا أحد فى المدرسة يريد أن يصاحبنى » .

« لقد كنت مثالا للطلاب فى المدرسة من حيث الانتظام فى أداء الواجبات والحصول على الدرجات العالية ، والآن لا أعرف ماذا حدث لى ، تدنت درجاتى ولم أعد أطيق المدرسة » .

هذه العبارات لا تصف المشكلات التى يعانى منها المسترشد وصفا كاملا ، وهى تتسم إلى حد ما بأنها مبهمة - ومن هنا يبدأ دور المرشد فى محاولاته لتحديد المشكلة بشكل أدق من خلال استخدامه للعلاقة الإرشادية ومهاراته فى الملاحظة والإصغاء ، وباستخدام الجوانب العلمية التى تدرب عليها والتعامل مع مصادر مختلفة وباستخدام الأدوات المناسبة ، وليصل بصورة أو أخرى إلى تحديد صورة أقرب ماتكون إلى الواقع لمشكلة المسترشد ، وتعرف هذه الإجراءات فى بعض الأحيان بالتشخيص Diagnosis اشتقاقا من النموذج الطبى ، كما يطلق عليها البعض بناء نموذج للمشغوليات (ستيوارت وزملاؤه ١٩٧٨) Building Model for Concerns كما يسميها البعض التعرف على المشكلة وتحديدها انطلاقا من نموذج حل المشكلات (مثل ديكسون وجلوفر ١٩٨٤) أو

تقدير السلوك Assessment of Behavior كما تعرف فى العلاج السلوكى، أو تصوير المشكلات كما يطلق عليها كورميير وكورميير (١٩٨٥) وهو التعبير الذى اخترناه فى النموذج الحالى ، والذى سنناقشه فى هذا الفصل .

معنى المشكلة :

لا شك أن كل واحد فينا قد مر فى وقت من الأوقات بموقف تبدى له ساحقا وعسيرا ، حاول أن يخرج منه بشكل أو بآخر ، وهذا الموقف يمثل فى الواقع موقف مشكلة . فالمشكلة توجد عندما لا يكون أمام الشخص أو الأشخاص الذين يتعرضون لها استجابات بديلة وفعالة واضحة ،تعتبر حلولا . بعبارة أخرى أن المشكلة تظهر عندما يجد الناس أنفسهم فى مواقف ويودون أن يكونوا فى غيرها ، ولكنهم لا يعرفون كيف يصلون لذلك .

ويرى ديكسون وجلوفر (١٩٨٤) Dixon & Glover أن المشكلة توجد فى أى وقت يكون المرء عنده فى موقف ، ويريد أن يكون فى موقف آخر ، ولكنه لا يعرف كيف يفعل ذلك ، والمشكلات تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا وتحدث فى صور كثيرة .

ويميز ويكيلجرين (١٩٧٤) Wicklegren بين نوعين من المشكلات :

١- المشكلة الواضحة المعالم : Well defined

وهى المشكلة التى تشتمل على كل المعلومات التى يحتاج إليها الشخص ليقوم بحلها ، ولا يحتاج أن يضيف إليها شيئا ، كما تكون هناك إجابات صحيحة محددة للمشكلة وكذلك اساليب موصوفة للحل (هايز ١٩٧٨ Hays) .

٢- المشكلة غير واضحة المعالم : Ill - defined

وهى على عكس الأولى ، ليس لها إجابة صحيحة محددة ، وهى تعتمد فى الحل على المعلومات التى يوفرها الأشخاص الذين يحاولون حلها .

وفى المعتاد فإن هذه المشكلات تتطلب من القائمين بحلها أن يتأملوها ويفكروا فيها مليا قبل محاولة استخدام الحلول ، وغالبا ماتستخدم طريقة المحاولة والخطأ فى تحديد المأزق .

ومعظم مشكلات الحياة هي من النوع غير واضح المعالم ، ويدخل فى ذلك المشكلات التى يعرضها المسترشدون فى الإرشاد . وهناك فرقان رئيسيان بين النوعين ، الأول : فى المشكلة غير الواضحة المعالم فإن الناس هم الذى يحددون وجودها ، وليست المواقف ، فقد تكون هذه المشكلة لدى الشخص (أ) ، ولا تكون لدى الشخص (ب) الذى يعيش معه نفس الموقف ، والثانى: هو أن القائم بحل المشكلة نفسه هو الذى يوفر المعلومات الضرورية لتحديد المشكلات سيئة التعريف أى غير الواضحة المعالم .

ماهى المشكلة النفسية : Psychological Problem

المشكلات النفسية بوجه عام هى صعوبات فى علاقات الشخص بغيره ، أو فى إدراكه عن العالم الذى حوله أو فى اتجاهاته نحو ذاته . ويمكن أن تتصف المشكلات النفسية بوجود مشاعر القلق ، والتوتر لدى الفرد ، وعدم رضائه عن سلوكه الخاص ، والانتباه الزائد لمجال المشكلة ، وعدم الكفاءة فى الوصول إلى الأهداف المرغوبة ، أو عدم القدرة علي الأداء الفعال فى المجالات النفسية .

وفى بعض الأحيان فإن المشكلة تحدث عندما يكون الشخص فيه فى موقف لايتشكى منه ، ولكن الآخرين فى البيئة المحيطة به يتأثرون بسلوكه أو يحكمون عليه بأنه غير فعال ، أو مدمر أو غير سعيد أو معطل ، أو يأتى بسلوكيات تضر بمصلحته وبمصلحة المجتمع الذى يعيش فيه .

وبذلك فإن خصائص المشكلة النفسية تتوافر عندما :

١- يعانى المسترشد من عدم ارتياح شخصى أو انشغال أو مخاوف لا يمكنه أن يتخلص منها اعتمادا على مجهوده ، وإنما يحتاج إلى من يساعده فى ذلك .

٢- يظهر المسترشد عيبا سلوكيا ، أو ينخرط بشكل مبالغ فيه فى سلوك يعطل الأداء المتعارف على أنه ملائم لدى الفرد أوغيره .

٣- ينغمس المسترشد فى أنشطة يعارضها أولئك الذين من حوله ، وتؤدى إلى نتائج سلبية سواء له أو لغيره .

٤- يظهر المسترشد انحرافات سلوكية ينتج عنها عقوبات اجتماعية رادعة من جانب المحيطين به فى بيئته المباشرة .

[Kanfer & Goldstein, 1980 p 7-8 كانفر وجولدشتين]

وقد ترتبط المشكلات النفسية فى بعض الأحيان بمشكلات فى مجالات أخري ، وعلى سبيل المثال قد يؤدى حادث سيارة إلى حدوث عجز لدى الشخص المصاب ، مما يؤدى بدوره إلى ردود فعل نفسية لديه . كذلك فإن الشخص الذى فقد وظيفته أو شريك حياته أو مدخراته قد يواجه مشكلات نفسيه بصورة مؤقتة .وغالبا فإن مثل هذه المشكلات الانتقالية (العابرة) لا يعمل المرشدون معها بشكل أساسى ، إذ أنها تحل عن طريق التعامل مع مصدر المشكلة . فمثلا الشخص الذى حدث له عجز يمكن التعامل مع مشكلته فى إطار برامج التأهيل ،والشخص الذى فقد وظيفته بماترتب عليها من تعاسة يمكن مساعدته بشكل أفضل إذا ساعدناه فى الحصول على وظيفة أخرى عما لو قصرنا اهتمامنا على مشاعره تجاه مافقده .

ولهذا ، فإن على المرشد أن يعمل على التعرف على المشكلة بأكملها ليحدد ماإذا كان التعامل بنجاح ، ولو مع بعض جوانبها - يمكن أن يكون أكثر فاعلية لو تم بواسطة متخصص آخر غير المرشد (مثلا الطبيب النفسى أو الاخصائى الاجتماعى) ، بينما تبقى جوانب مثل اتجاهات الشخص ، وسلوكياته ، وتفاعلاته مع الآخرين فى المواقف المختلفة ، هى المجال المناسب للمتخصصين بالصحة النفسية (كانفر و جولد شتين ١٩٨٠ ص ٨) .

معنى التقدير : Assessment

لكى يمكن للمرشد أن يبنى تصورا دقيقا لمشكلات المسترشد أو مشغولياته فإنه يقوم بعملية تقدير Assessment .

والتقدير ، مصطلح شاع فى الاستخدام فى الفترة الأخيرة خاصة فى مجال العمل الإرشادى والعمل العيادى فى علم النفس ، ويقرر سندبرج (Sundburg (1977, p 21 أن المصطلح ظهر لأول مرة فى كتاب تقدير الرجال Assessment of Men الذى نشره

مكتب الخبرات الإستراتيجية بالحكومة الأمريكية (١٩٤٨) وكانت الحكومة الأمريكية قد عهدت إلى ذلك المكتب باختيار أفراد الخدمات الخاصة بالجيش الأمريكى إبان الحرب العالمية الثانية .

وفى رأى سندبرج أن اصطلاح تقدير الشخصية Assessment of Personality يقصد به مجموعة من العمليات التى تستخدم بواسطة شخص أو أشخاص لتطوير انطباعات وتصورات واتخاذ قرارات واختبار فروض حول نمط الخصائص المتعلقة بشخص آخر والتى تحدد سلوكه فى تفاعله مع البيئة . أى أن التقدير يشتمل على ثلاثة جوانب هى :

١- تطوير أوصاف وتصورات عن الشخص الذى نقدره .

٢- المساعدة فى اتخاذ قرارات حول علاقة هذا الشخص ببيئته .

٣- استخدام وسائل التقدير كأدوات بحث فى اختبار الفروض حول الشخصية .

أى أن مهمة التقدير هى بناء تصورات ، واتخاذ قرارات وبناء نظريات بما فى ذلك الربط بين النظرية والممارسة .

ويتكون تقدير المشكلة Problem Assessment من الإجراءات والأدوات التى تجمع وتحلل البيانات التى استنادا إليها يتطور برنامج الإرشاد .

وللتقدير ستة أغراض هى* :

١- الحصول على معلومات عن مشكلة المسترشد الراهنة والمشكلات المرتبطة بها .

٢- التعرف على المتغيرات الضابطة والمشتركة المرتبطة بالمشكلة .

٣- التعرف على توقعات المسترشد حول نتائج الإرشاد .

٤- جمع بيانات لتكوين خط البداية ، بحيث يمكن مقارنتها مع البيانات عند انتهاء العمل الإرشادى ، وذلك لتقدير وتقويم مدى نجاح المسترشد وآثار طرق العلاج ، مما يساعد المرشد على أن يقرر ماإذا كان سيستمر فى خطة العلاج أم يقوم بتعديلها .

Paul, 1967 p. 111 (*)

٥- تعليم المسترشد وتحفيزه من خلال مشاركته وجهات النظر حول المشكلة ، بما يزيد من تقبله للعلاج والإسهام فى التغيير عن طريق الاستجابة .

٦- استخدام معلومات متحصل عليها من المسترشد للتخطيط للمعالجة الفعالة . وتساعد المعلومات المتحصل عليها أثناء التقدير على الإجابة على السؤال الآتى :

مانوع المعالجة التى تستخدم ؟ ومن يقدمها ؟ وتحت أى مجموعة من الظروف ؟

معنى تصوير المشكلة :

إن المرشد يقوم فى العادة بجمع كمية كبيرة من المعلومات من المسترشدين خلال هذه المرحلة من الإرشاد . ومالم يتمكن المرشد من أن يدمج ويركب هذه البيانات مع بعضها البعض فإن قيمتها تغدو ضئيلة . وتتضمن مهام المرشد خلال عملية التقدير معرفة أنواع المعلومات التى يحصل عليها ، وكيف يحصل عليها ، وكيف يضعها مع بعضها البعض فى صورة لها معنى ، واستخدامها لتوليد مجموعة من الفروض الاكلينيكة حول مشكلات المسترشدين ، وهذه الفروض تقود إلى أفكار مبدئية عن خطة العلاج ، وهذا النشاط العقلى من جانب المرشد يطلق عليه تصوير المشكلة ،والذى يعنى ببساطة الطريقة التى يفكر بها المرشد حول تجسيد مشكلة المسترشد .

وفى تصويره لمشكلة المسترشد فإن المرشد يستخدم فى ذلك نموذجا يرتبط عادة مع النظرية أو النموذج الذى يستخدمه فى عمله الإرشادى (سلوكى أو إنسانى ، أو معرفى، إلخ)، وسوف نعود إلى مناقشة نماذج تصوير المشكلات فيما بعد ، فى موضع آخر من هذا الفصل .

التشخيص فى مجال الإرشاد : Diagnosis In Counseling

ظهر مفهوم التشخيص أولا فى مجال الطب حيث يعرف بأنه :

« تمييز المرض والتعرف على أعراضه »

ويقوم التشخيص على أساس محاولة تصنيف المرض إلى مجموعات منفصلة عن بعضها البعض حيث تضم المجموعة عددا من الأمراض التى تشترك فى السبب أو فى التطور أو فى النتيجة .

وقد انتقل المفهوم إلى الإرشاد عن طريق الطب النفسى - وهو الفرع من الطب الذى يتعامل مع المشكلات النفسية للإنسان فى إطار طبى .

وفى الوقت الحاضر فإن استخدام مصطلح التشخيص فى الإرشاد يثير جدلا كبيرا حول مايؤديه من وظيفة فى هذا الفرع من العلم ، حيث يرى أنصار التشخيص أن له دورا كبيرا فى الإرشاد بينما يبنى المعارضون رأيهم على أن المشكلات التى تطرح فى مجال الإرشاد لا يمكن الفصل بينها بسهولة ، كما أن الأدوات المتوافرة ليست محددة بدقة لتكون فعالة .

ويرى هانسن وزملاؤه (١٩٧٧) Hansen etal أن الغرض من التشخيص فى الإرشاد هو التعرف على أسلوب حياة المسترشد فى أدائه ، أو بشكل أدق منغصات أسلوب الحياة . وعن طريق التعرف على مجال المشكلة ، فإن المرشد يمكنه بالاشتراك مع المسترشد أن يكونا أهداف العملية الإرشادية . ويمكن أن ننظر للتشخيص على أنه تحقيق مجموعة وظائف فى عملية الإرشاد منها :

١- يمكن استخدامه لتصنيف المشكلة الخاصة بالمسترشد . ومن ثم تحديد مجالها ، وهذا يشبه مايحدث فى الطب من تشخيص لتحديد العلاج المناسب . ولأن معظم المسميات فى الإرشاد ليست منفصلة عن بعضها البعض بحيث تفترض وجود علاج فارق ، فإن التشخيص يستخدم لكى يعطى صورة شاملة . وتعتبر عملية جمع المعلومات الخاصة بالمسترشد واستخدامها كأساس لاتخاذ القرارات المتصلة به سواء فى الجوانب التعليمية أو المهنية من الأمور الرئيسية فى الإرشاد .

٢- هناك مفهوم آخر للتشخيص ، وهو إعداد فرض عملى لفهم المسترشد ، حيث يطور المرشد تصورا للمسترشد أو نظرية فردية تتغير باستمرار .معرفة المرشد للمسترشد بشكل أكبر . وعادة فإن هذا النموذج يبنى على أساس نظرية الإرشاد التى يتبعها المرشد .

وفى بعض المواقع ، فإن المرشد قد يجرى مقابلة للتشخيص حيث يجرى تقويما للحالة النفسية الراهنة للمسترشد والعوامل المسببة للسلوك ، بما يساعد على اقتراح

العلاج وتحديد مآل التوافق فى المستقبل ، ومثل هذه المقابلة تستخدم للتقويم على أن تبدأ العملية الإرشادية فيما بعد ، وغالبا ماتكون مع مرشد آخر غير الذى قام بالتشخيص . ومع ذلك فإنه فى معظم المواقع نجد التشخيص والإرشاد يتداخلان مع بعضهما البعض عندما يبدأ المرشد المقابلة الأولى ويستمر العمل مع المسترشد مع الأخذ فى الاعتبار أن التشخيص Diagnosis ليس حكما Judgment عند نقطة من الزمن ، وانما هو جزء ملتحم فى العملية الإرشادية المستمرة .

ويبنى المدافعون عن استخدام التقويم التشخيصى فى الإرشاد تأييدهم على افتراض أن التشخيص يوفر الوضوح والترتيب داخل مجال شديد التعقيد ، ويرون أن التشخيص يمكن المسترشد من أن يدمج بين عدد كبير من العناصر المختلفة من المعلومات فى نمط ما يمكن فهمه ، ويسمح للمرشد أن يتوقع بعض الجوانب عن المسترشد ، كما أنه يوفر أساسا راسخا يبنى عليه خطط التعامل معه .

أما العامل الثانى الذى يبنون عليه تأييدهم لاستخدام التشخيص فى الإرشاد ، فهو افتراض أن التشخيص سيساعد فى اختيار المسترشدين للعلاج أو استمرار العلاج . ويجب على المرشد أن يقرر ماإذا كانت المؤسسة التى يعمل فيها يمكن أن توفر الأنواع المناسبة من العلاج لمساعدة المسترشد حيث أن من المتعارف عليه الآن أن المرشدين لا يعملون مع الحالات الشديدة ، الذين لديهم حالات ذهانية ، أو أعراض مثل الهلاوس والهذاءات ، وأولئك الذين يتطلبون الإقامة فى مستشفيات ، وهى حالات يحسن إحالتها للطبيب النفسى .

أما العامل الثالث فهو مساعدة المرشد فى تحديد ما يحتاج إليه المسترشد بشكل أكبر . هل يحتاج المسترشد لمعلومات أو استبصار؟ ، هل هو فى حاجة إلى توضيح أو مساندة ، ام يحتاج إلى الجانبين معا ؟ هل السبب الذى أعلنه المسترشد عند حضوره للإرشاد هو المشكلة الحقيقية أم مجرد واجهة له ؟ هذه هى التساؤلات التى يحتاج المرشد للإجابه عليها قبل بدء العلاج المناسب ، ولقد كانت نتيجة نقص التحديد فى التشخيص والعلاج أن نظر كثير من المرشدين إلى التشخيص باعتباره لا يمثل جانبا هاما فى الإرشاد

ولقد كان التشخيص يعتبر واحداً من أكثر المهارات أهمية لدى المرشد حتى ظهرت حركة الإرشاد غير المباشر (الاسم القديم لنظرية العلاج المتمركز حول الشخص لكارل روجرز) ومنذ ذلك الوقت والمدافعون عن استخدام التشخيص فى الإرشاد يجمعون البحوث ويكتبون مدافعين عن رأيهم فى محاولة لإظهار الإسهامات الإيجابية للتشخيص الذى يقوم به المرشد ، وبصفة خاصة فى مجالين هما التصنيف Classification والفهم Under-standing .

أولا : التشخيص كتصنيف :

كان الهدف من استخدام التشخيص هو الوصول إلى تحديد مسمى أو عنوان للمشكلة ، ولقد ظهرت أنظمة مختلفة فى مجال الإرشاد لتصنيف المشكلات ، ونورد فيما يلى بعض هذه الأنظمة :

١- تصنيف ويليامسون ودارلى (١٩٣٧) Williamson & Darley

حدد الباحثان الفئات التشخيصية التالية على أساس أنها تشتمل على كل المشكلات التي يتعامل معها المرشد :

(١) مشكلات مهنية .

(٢) مشكلات تعليمية .

(٣) مشكلات شخصية / اجتماعية أو نفسية .

(٤) مشكلات مالية .

(٥) مشكلات صحية .

(٦) مشكلات أسرية .

٢- تصنيف بوردن (١٩٤٦) Bordin

أعرب بوردن عن عدم رضائه عن المجموعات التى اشتمل عليها تصنيف ويليامسون ودارلى ، حيث اعتبرها ذات وجهة اجتماعية ، وأنها تجاهلت الديناميات

النفسية ، وكذلك فهي تصف الصعوبة أو المشكلات ولكنها تتجاهل مصدرها . ويرى أن هذه الفئات التشخيصية تتداخل مع بعضها البعض ولا تساعد على المعالجة الفارقة . وقد أعد بوردن نظاما تشخيصيا وصفه بأنه « وصف نفسي يبدأ بوصف الفرد لتنظيم خصائصه السلوكية واستجاباته التي يستجيب بها لبيئته الاجتماعية » وفيما يلي ملخص لمجموعة المفاهيم التشخيصية التي قدمها بوردون مع السبب الشائع والمعالجة التي اقترحها .

١- الاعتمادية : Dependence

المسترشد لم يتعلم أن يتحمل المسئولية لحل مشكلاته الشخصية . والمرشد يساعد المسترشد في كسب الاستبصار لمشاعره حول التعامل مع مشكلات الحياة اليومية والحصول على الخبرات التي ستجعله مستقلا .

٢- نقص المعلومات : Lack of Information

الخبرات الماضية للمسترشد لم تزوده بالمعرفة الضرورية للتعامل مع الموقف . ويجب على المرشد أن يعطي المسترشد المعرفة اللازمة للتعامل مع الموقف . ويجب على المرشد أن يعطي المسترشد المعلومات اللازمة أو يوجهه إلى المصدر المناسب لها .

٣- الصراع الذاتي : (صراع الذات) Self Conflict

يكون هناك شعوران أو أكثر يدفعان المسترشد ، ويساعد المرشد المسترشد على أن يتعرف على ويتقبل المشاعر المتصارعة بحيث يمكنه أن يحل الصراع .

٤- قلق الاختيار Choice Conflict

يكون المسترشد غير قادر على مواجهة وتقبل موقف حتمي غير سار . ويساعد المرشد المسترشد على أن يتحقق من المشكلة ويتقبلها ومن ثم يتخذ قرارا .

٥- لا توجد مشكلة No Problem

يكون المسترشد في حاجة للمساندة في متابعة قرار قد اتخذه فعلا ، أو يمحص لتحديد ماإذا كان على الطريق الصحيح . وينبغي على المرشد أن يقدم مساندته للمسترشد .

وفى تقويمه لنموذج بوردن ، كتب روبينسون (١٩٦٣) Robinson أن هذه الفئات لا تعطى أى دليل تشخيصى عن السبب الممكن للمشكلة وبذلك فلا يوجد سوى إشارة ضئيلة للمعالجة التى يمكن استخدامها .

٣- تصنيف بيبنسكى وبيبنسكى : (١٩٤٨) Pepinsky & Pepinsky

اقترح بيبنسكى وبيبنسكى مجموعة من الفئات التشخيصية على أساس من نموذج بوردن التشخيصى مشتملا على نفس الفئات مع التوسع فى فئة الصراع النفسى (الذاتى) لتشتمل على ثلاث فئات فرعية هى :

الصراع الذاتى الحضارى ، الصراع الذاتى فى العلاقات الشخصية ، والصراع الذاتى داخل الفرد ، كما اقترح فئة نقص التأكيد Lack of Assurance لتحل محل فئة لا توجد مشكلة No problem التى لم تكن تشرح السبب الذى من أجله جاء المسترشد للإرشاد . كذلك أضافا فئة أو مجموعة سادسة أطلقا عليها نقص المهارة Lack of skill .

وبذلك فإن الفئات أو المجموعات التشخيصية التى اشتمل عليها تصنيف بيبنسكى وبيبنسكى هى على النحو التالى :

(١) الاعتمادية (الاعتماد على الآخرين) .

(٢) نقص المعلومات (الحاجة إلى معلومات)

(٣) الصراع الذاتى . (الصراع الذاتى الحضارى - الصراع الذاتى فى العلاقات - الصراع الذاتى داخل الفرد) .

(٤) قلق الاختيار .

(٥) نقص التأكيد .

(٦) نقص المهارة .

وقد أجرى بيبنسكى تقويما لهذا التصنيف باستطلاع الآراء من ١١٥ مرشدا ، حيث أقام كل مرشد ممن اشتركوا فى البحث تشخيصه على أساس مجموعة كبيرة من البيانات المتوافرة عن المسترشدين ، وتوصل الباحث إلى مايأتى :

(١) أن فئات الصراع فى العلاقات ، الصراع داخل الشخص ، نقص التأكيد، نقص المعلومات ونقص المهارات ، تعتبر فئات مستقلة كما أنها تحدد الأسباب أو العوامل الهامة .

(٢) أن تقديرات المرشدين لم تكن قادرة على التمييز بين الصراع الحضارى ، والاعتمادية .

(٣) أن قلق الاختيار لم يدرس دراسة منهجية لندرته بين الحالات التى تمت دراستها.

٤- تصنيف بيرن (١٩٥٨) Byrne

قام بيرن بتعديل تصنيف بيبنسكى وبيبنسكى على النحو التالى :

(١) عدم النضج (بدلا من فئة الاعتمادية) .

(٢) نقص المعلومات .

(٣) نقص الاستبصار . (بدلا من الصراع الذاتى بمجموعاته الثلاث) .

(٤) نقص التأكيد .

(٥) نقص مهارة حل المشكلات . (بدلا من نقص المهارة).

(٦) سيطرة البيئة (أشخاص أو مواقف) .

٥- تصنيف روبينسون : (١٩٦٣) Robinson

اقترح روبينسون التصنيف التالى :

(١) سوء التوافق الشخصى .

(٢) الصراع مع الآخرين ذوى الأهمية فى حياة المسترشد .

(٣) مناقشة الخطط .

(٤) نقص المعلومات حول البيئة .

(٥) عدم النضج .

(٦) نقص أو عيوب المهارة .

٦- تصنيف كاليس (١٩٦٥) Callis

وضع كاليس تصنيفا تشخيصيا ذا بعدين :

(أ) على البعد الأول تقع ثلاث فئات مما تضمنه تصنيف ويليامسون ودارلى .

(١) المهنية (Voc)

(٢) النفسية (الانفعالية) (EM) .

(٣) التعليمية (E d) .

وقد أطلق على هذا البعد هدف المشكلة Problem goal .

(ب) البعد الثانى أطلق عليه بعد السبب ويشتمل على خمس فئات .

(١) نقص المعلومات عن فهم الذات . (LIS) .

(٢) نقص المعلومات عن فهم البيئة . (LIE) .

(٣) صراع الدوافع داخل الذات . (C S) .

(٤) الصراع مع الآخرين ذوى الأهمية فى حياة الفرد . (CO) .

(٥) نقص المهارة (مثلا ضعف القراءة أوعادات الاستذكار السيئة) (L S) .

وهذا البعد الخاص بالأسباب ، يحاول أن يركز على ماينقص فى الإمكانيات الشخصية للمسترشد التى تسبب عدم القدرة على حل المشكلة .

ونموذج كاليس ذو البعدين لتصنيف المشكلات الإرشادية ، ينتج لنا خمس عشرة فئة تشخيصية ممكنة . ويضع المرشد المسترشد فى واحدة من الفئات فى كل بعد مع وضع الفئة الخاصة ببعد هدف المشكلة أولا يليها فئة سبب المشكلة . وقد نجح تصنيف كاليس فى استخدامه فى التسجيل .

سبب المشكلة / هدف المشكلة	المهنية (Voc)	النفسية (EM)	التعليمية (Ed)
(L5) نقص المهارة			
(Co) الصراع مع آخرين			
(CS) صراع الدوافع			
(Lie) نقص المعلومات عن البيئة		X E M , Lie	
(Lis) نقص المعلومات عن الذات			

شكل (٨) نموذج كاليس وكيفية تحديد مشكلة المسترشد عليه .

تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي :

فى كثير من المواقف يجد المرشد نفسه بحاجة إلى أن يشخص الاضطرابات النفسية ، كما قد يحال إليه بعض المسترشدين ممن لديهم تاريخ فى المرض النفسى ومعهم تشخيصات تدل على ذلك . وفى هذه الحالات فإن المرشد بحاجة للتعرف على المسميات المستخدمة فى المجال . ومن الأنظمة التصنيفية الرئيسية فى هذا المجال ذلك الذى أصدرته الجمعية الأمريكية للطب النفسى تحت اسم دليل التشخيص الإحصائى Diag-nostic Statistical Manual والذى يرمز له بالرمز DSM ، وقد صدر الإصدار الثانى منه عام ١٩٦٨ DSM II كما صدر الإصدار الثالث منه عام ١٩٨٠ DSM III ثم صدرت مراجعة للإصدارالثالث عام ١٩٨٧ DSM - III - R [1] .

ويشتمل الدليل علي توصيف للأمراض النفسية والعقلية حيث تقسم إلى ١٦ فئة تشخيصية أساسية ، تنقسم بدورها إلى أقسام فرعية ، لكل فئة منها معايير تشخيصية خاصة .

(١) صدر الاصدار الرابع من هذا الدليل DSM - IV عام ١٩٩٤ بعد مثول هذا الكتاب للطباعة .

وهذه المحكات التشخيصية تساعد المعالج على تقدير وتصنيف مشكلات المسترشدين. ويشتمل التشخيص على خمسة محاور رئيسية (انظر ملحق رقم ١ ، وملحق رقم ٢).

الأول : الزملات الاكلينكية (العيادية) ، والحالات التى تعزى إلى اضطراب عقلى وليست محورا للانتباه أو العلاج .

الثانى : اضطرابات الشخصية (الراشدين) واضطرابات النمو (الأطفال) .

الثالث : الاضطرابات أو الحالات البدنية .

الرابع : شدة الضغوط النفسية الاجتماعية .

الخامس : أعلى مستوى للأداء التكيفى خلال السنة الماضية .

وعلى الرغم من المزايا التى يقدمها هذا التصنيف التشخيصى فى مجال الأمراض النفسية ، فإن هناك انتقادات كثيرة توجه إلى فكرة التصنيف بصفة عامة سواء فى ميدان الإرشاد أو العلاج النفسى أو فى ميدان التربية الخاصة أو غيرها . وأول هذه الانتقادات أن تصنيف الفرد فى فئة معينة يجعله يحمل لافتة Label (لقب أو وسم) وهذه اللافتة قد تلحق به أضرارا حيث إن المجتمع يميل إلى التعامل مع الفرد من منطلق قوالب معينة يحمل تجاهها اتجاهات خاصة .

ثانيا : التشخيص ودوره فى فهم المسترشد ومشكلاته :

إن الممارس للإرشاد يمكن أن يلمس مدى ضعف أنظمة تصنيف المشكلات ، ومن ثم استخدام التشخيص فى تحديد المشكلة . فالنتيجة التى يصل إليها المرشد بعد جهده التشخيصى هى أن يضع مشكلة المسترشد تحت فئة واحدة بينما فى الواقع قد تكون المشكلة موزعة على عدد من الفئات . بل إن هناك صعوبة أخرى يقابلها المرشد من اعتماده على التشخيص بقصد تحديد المشكلة وهى أن مثل هذا التشخيص من النادر أن يرتبط بالأساليب الإرشادية .

وعلى مر السنين فإن المعارضين لاستخدام التشخيص (على النحو الذى كان يسعى إليه دائما وهو تحديد فئة تشخيصية لمشكلة المسترشد) وبصفة خاصة أتباع نظرية

العلاج المتمركز حول الشخص لم يهتموا بتكوين تنظيم أو بنية للإرشاد من أى نوع بما فى ذلك التشخيص والتقدير ، فهم يعتبرون التشخيص مسكنا وسطحيا ، وفى بعض الأحيان، يكون مقيدا وسلبيا للعلاقة الإرشادية . والسبب الرئيسى لرفض الاعتماد على التشخيص كان الوضع التنظيرى الذى يتبنونه من أن المسترشد هو الشخص الوحيد الذى يستطيع أن يفهم ديناميات سلوكه الخاص . وأن التغير فى السلوك يأتى فقط عندما يحدث تغير فى إدراك الذات . وفى رأى روجرز أن المسترشد سوف يتعامل مع أويستكشف مشكلاته حالما يستطيع أن يتحمل الألم ، وأنه سيعايش تغيرا فى الإدراك بالسرعة التى يمكن بها للذات أن تطيق الخبرة (١٩٥١، ص ٢٢٢) ويضع التشخيص قوانين التقويم فى أيدى « خبير » مما قد يؤدى إلى احتضان مشاعر الاعتمادية ويتداخل مع العلاقة الجيدة (يشوش عليها) . وكذلك فإن باترسون Patterson يرى أن التشخيص ليس ضروريا لأن كل سوء التوافق متشابه فى مصدره وأن أسلوب الإرشاد لا يعتمد علي طبيعة أو محتوى الصراع .

وقد تحدت نظرية العلاج المتمركز حول الشخص مفهوم التشخيص وبصفة خاصة فيما يتعلق بالتصنيف . ومع ذلك فإنه يمكن النظر للتشخيص فى الإرشاد على اعتبار أنه عملية للفهم Understanding وبذلك يمكن إدخال فكرة التشخيص فى نظرية روجرز ، والإطار المرجعى بطريقة تختلف كثيرا عن استخدامه (أى التشخيص) فى تحديد الفئات التشخيصية . وقد وافق روجرز على استخدام التشخيص بالمفهوم التالى :

« إن العلاج بصورة دالة ودقيقة هو فى الواقع تشخيص ، والتشخيص هو عملية تجرى فى خبرات المسترشد أكثر من كونها فى ذهن المرشد » .

ويعلق هانسن ١٩٧٧ على ذلك بقوله « إن التشخيص هو عملية تجرى فى خبرات المرشد كما تجرى فى خبرات المسترشد . ويشتمل التشخيص ، باعتباره تفهما ، إعداد فروض عملية ، تتغير وتراجع مع أى عوامل معرفية ووجدانية جديدة يظهرها المسترشد فى المقابلة ، أو من خارج المسترشد نفسه . وبمعنى آخر فإننا ننظر للمرشد على أنه يبنى فروضا حول المسترشد ويعد نموذجا لهذا المسترشد أو نظرية مصغرة حول هذا المسترشد .

ولكى يستخدم المرشد التشخيص بفاعلية على اعتبار أنه فهم المسترشد ، فإنه (أى المرشد) يبقى منفتحا على ذاته وعلى المعلومات الجديدة المقدمة . وعملية التشخيص عملية مركبة تستدعى أن يفهم المرشد كل مايستطيعه من جوانب المسترشد .

يقترح روبينسون (١٩٦٧) Robinson أن هناك أربعة جوانب على الأقل نحتاجها فى تحليل المسترشد للوصول إلى تشخيص يكون أساسا لاختيار الطرق المناسبة للإرشاد .

الجانب الأول : هو المفهوم التقليدى للنظر فى أسباب المشكلة ليمكن تحديد محتوى المعالجة ، ويكون من الضرورى إجراء دراسة حالة لفهم النمط المعقد للعوامل المسببة . وكذلك الديناميات السابقة للمسترشد فى التوافق مع موقفه . ويمكن جمع معظم هذه المعلومات فى المقابلة الإرشادية كما أن إسهامات الاختبارات لها قيمة هامة فى تزويدنا بمعلومات قيمة .

الجانب الثانى : يمضى وراء البحث عن مجالات العلاج ويبحث عن الإيجابيات ويركز على وصف الأهداف التى تدخل فى بناء جوانب القوة للمسترشد ، وبذلك نعطى للإرشاد وجهة ، ويركز التشخيص هنا على التعرف على المجالات الإيجابية فى حياة المسترشد والتى يرغب (المسترشد) فى تقويتها .

الجانب الثالث : يتضمن اكتشاف المرشد للأسلوب الذى يستجيب به المسترشد للمنبهات بحيث يمكنه اختيار طرق الإرشاد المناسبة – وينظر المرشد لأساليب التوافق لدى المسترشد ليعمل على تعزيزها .

الجانب الرابع : يشتمل على الاستجابة ، الصادرة عن المرشد من لحظة لأخرى ، لمساعدة المسترشد على تعلم المزيد من السلوكيات المناسبة .

ومع تصوير المسترشد، ومجال المشكلة ، وديناميات المسترشد فى التوافق، وأهداف الإرشاد ، فإن المرشد يتعلم أى الأساليب الفنية يكون أكثر ملاءمة للفرض الذى يعمل من أجله فى وقت معين .

يرى هانسن وزملاؤه (١٩٧٧) أن استخدام التشخيص فى صورة فرض عملى يبدو ذا قيمة . ويورد النص التالى المأخوذ عن كيل وميولر (١٩٦٦) Kell & Mueller الذى يصف كيفية الاستفادة لأقصى مايمكن من التشخيص .

« التشخيص .. هو عملية علاقات شخصية فيها الغرض الوحيد من التشخيص هو فهم العلاقة بدرجة جيدة تكفى للمرشد ليساعد المسترشد على التغيير . والتشخيص المبدئى هو واحد من الوسائل التى لدى المرشد لتحريك العلاقة الإرشادية .. ومع مضى العملية الإرشادية فى التقدم المناسب ، فإن عملية التشخيص تصبح أكثر ودا وخصوصية ... وسواء تغير تشخيص المرشد أم لم يتغير فإن هذا يتوقف على ماإذا كانت العلاقة الإرشادية قد صارت أقرب - لأنه فقط فى العلاقة الإرشادية الودودة (الحميمة) يكون المسترشد آمنا ليتحدث عن المعنى الذى يحمله سلوكه الشخصى بالنسبة له .. ومع تطور العلاقة إلى الأقوى ، فإن التشخيص يصبح بالضرورة أكثر تحديدا ، ويترك المرشد الأفكار العامة بشكل أكبر وأكبر وراءه كلما دخل هو والمسترشد بشكل أعمق فى معانى خبراته (أى خبرات المسترشد) .

ومن بين الأساليب المتنوعة التى يقيم المرشد عليها تشخيصه لفهم المسترشد فإن الأسلوب التالى والذى أطلق عليه هانسين وزملاؤه (١٩٧٧) الطريقة المرنة الطيعة يعتبر مناسبا لهذا الغرض . وفيه لا تكون لدى المرشد أفكار مسبقة حول الترتيب الذى تطلب فيه المعلومات ولكنه يمضى إلى حيث تقوده المعلومات . ويستخدم المرشد البيانات التى يحصل عليها فى تعديل تفكيره ، ويحدد التفكير الراهن للمرشد ، والمشتق من تأثير كل المعلومات المجمعة مع بعضها البعض ، استجاباته التالية مع المسترشد . كذلك فإن هناك اسلوبا هاما يمكن للمرشد أن يستخدمه فى التشخيص وهو أسلوب التشخيص عن طريق الحذف Diagnosis by exclusion حيث يعد المرشد قائمة من الإمكانيات التشخيصية ثم يمضى ليجمع المعلومات وحذف الإمكانيات التشخيصية غير المناسبة حتى يصل فى النهاية إلى التشخيص الذى له أكبر دلالة وهى طريقة تقوم على الاستدلال عن طريق جمع وحذف فى المعلومات .

النماذج المستخدمة فى عملية التشخيص أو تصوير المشكلات :

هناك مجموعة من النماذج التى تساعد المرشد من خلال تزويده ببنية أو هيكل ينظم عمليات التفكير لديه أثناء سعيه لتشخيص المشكلة . وتكون مهمة التشخيص هى الإجابة علي التساؤلات الثلاث الآتية . (هانسين وآخرون ١٩٧٧) .

١- ماهى الأنماط المحددة للسلوك التى تدعو الحاجة لتغييرها فى صورة ، تكراريتها ، شدتها ، مدتها ، أو الظروف التى تحدث فى إطارها ؟

٢- تحت أى ظروف نشأ هذا النمط من السلوك وماهى العوامل التى تبقى عليه فى الوقت الراهن ؟

٣- ماهى أفضل الطرق التى تؤدى للتغيرات المطلوبة فى المسترشد .

ويمكن للنموذج أن يعمل كدليل أو خطة معدة جيدا لجمع المعلومات التى ستساعد فى فهم المسترشد وموقفه . ورغم أن المرشد قد يكون لديه نموذج تصويرى للعملية ، إلا أنه سوف يعتمد على نظرية الشخصية والإرشاد التى يستخدمها .

وسوف نعرض فيما يلى مجموعة من النماذج التى يمكن للمرشدين الاستفادة بها فى عملية التشخيص أو تصوير المشكلات .

١- النموذج الطبى : The Medical Model

على الرغم من الحديث عن وجود نموذج طبى ، إلا أنه لا يوجد مثل هذا النموذج فى صورة متفق عليها .

وفى المعتاد فإن من يستخدم النموذج الطبى يهتم بجمع معلومات عن تاريخ المشكلة ليكتشف أصلها وتطورها . وتستخدم المجموعة التشخيصية لتلخيص الملاحظات وربطها مع الشروط الأخرى للتصنيف ، ويستخدم المتخصص هذه المعرفة عن جوانب القوة والقصور لدى المريض ، ليعد خطة العلاج ويتوقع فرص النجاح فى التغلب على المرض .

وقد عرض ليذلى ولوستيد (١٩٥٩) Ledley & Lusted تصورا للنموذج الطبى التقليدى للتشخيص ، وذلك بتحليل المنطق من ورائه . وهما يفرقان بين مجموعة المرض ،

ومجموعة الأعراض . وبينما تصف مجموعة المرض عمليات باثولوجية (مرضية) معروفة والعلامات المرتبطة بها ، فإن مجموعة الأعراض تمثل علامات معينة موجودة لدى الفرد (المريض أو المسترشد) ، والجسر الذى يربط بين هاتين المجموعتين تقدمه لنا المعارف الطبية المتاحة ، وينتهى التشخيص النهائى إلى وضع مسمى (عنوان) لمجموعة المرض .وبسبب وجود ثغرات فى المعرفة الطبية الراهنة ، فمن الضرورى أن تستخدم عبارات تدل على الاحتمالية عندما نربط المرض بالأعراض . وبمجرد إجراء التشخيص فإن القرارات الخاصة بالعلاج لا تزال تعتمد على عوامل أخرى تشتمل على الظروف الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية .

وقد قدم نويس وكولب (١٩٦٣) Noyes & Kolb نموذجا طبيا للتشخيص يؤدى إلى تشخيص متعدد . وهما يقترحان أن يبنى المرشد صيغة تشخيصية من ثلاثة أجزاء تشتمل على الأسباب Etiology ، السلوك Behavior والتوقع Prediction وتشتمل الأسباب على التشخيص الوراثى مشتملا على العوامل البنيوية ، والبدنية ، والحوادث التاريخية التى تدخل كمصادر أو محددات أولية للمرض العقلى . أما الجانب السلوكى فيشتمل على التشخيص الدينامى الذى يصف الآليات والأساليب المستخدمة من اللاشعور بواسطة المسترشد ليتعامل مع القلق وليحسن من تقديره لذاته . وهذا التشخيص الدينامى يتتبع العمليات المرضية النفسية للمسترشد . أما الجانب التوقعى فإنه عبارة عن تشخيص عيادى (إكلينيكى) يصور جوانب مفيدة حول مجموعة الاستجابات ، والمسار المتوقع للمرض ، والأساليب العلاجية التى قد يكون لها أكبر فائدة .

وفى الواقع فإن كثيرا من المرشدين لا يميلون لاستخدام النموذج الطبى فى تشخيصهم لمشكلات المسترشدين الذين يعملون معهم لاعتماد هذا النموذج على نظام التصنيف . غير أنه من المناسب أن يعرف المرشد هذا النموذج لأنه يستفيد منه مع الحالات المحولة من جهات تستخدم هذا النوع من التشخيص . وقد سبق أن تحدثنا عن نموذج تصنيف الأمراض النفسية DSM -III ويوضح ملحق رقم (١) الأبعاد التى يشتمل عليها نموذج التشخيص .

٢- نموذج كانفر وساسلو (١٩٦٥) Kanfer and Saslow

قدم كانفر وساسلو دليلا لتحليل السلوك الفردى يستخدم كنموذج للمرشدين فى تحليل مشكلات المسترشدين ، ويغطى هذا النموذج تقرير المشكلة بالإضافة إلى تاريخ النمو والتاريخ الاجتماعى للمسترشد . وقد حدد الباحثان سلسلة من المجالات لتحليلها ، ممايؤدى إلى تطبيقات مباشرة لخطة الإرشاد . وفيما يلى عرض موجز للمجالات السبعة التى يشتمل عليها النموذج .

١- تحليل موقف المشكلة : Analysis of Problem Situation

تصنف التشكيات الأساسية للمسترشد فى مجموعات تمثل الزيادات (المبالغات) والنواقص . ويحدد لكل زيادة أو نقصان أبعادها من حيث : التكرار ، الشدة ، المدة ، وملاءمة الصورة السلوكية ، وظروف التنبيه . ويضاف إلى ذلك ملاحظات حول جوانب القوة لدى المسترشد .

٢- توضيح موقف المشكلة : Clarification of the Problem Situation

وهنا يأخذ المرشد فى اعتباره الناس (الأشخاص) والظروف التى قد تساعد على الإبقاء على سلوكيات المشكلة ، والنتائج المترتبة على هذه السلوكيات بالنسبة للمسترشد وللآخرين فى بيئته . ويوجه الاهتمام أيضا إلى نتائج التغيرات فى هذه السلوكيات والتى قد تنتج عن الجوانب العلاجية أو الإرشادية .

٣- تحليل الدافعية : Motivational Analysis

يعد مدرج بالاشخاص ، والأحداث (الوقائع) ، والأشياء التى تعمل كمعززات للمسترشد . ويدخل فى المدرج الوقائع المعززة التى تسهل سلوكيات الإقدام ، وكذلك تلك التى نتيجة لتنفيذها تؤدى إلى استجابات الإحجام . وتساعد هذه المعلومات على وضع خطط لاستخدام مختلف المعززات فى إعداد برنامج الإرشاد ، وكذلك استخدام السلوكيات التى يمكن أن تعمل كمعززات من جانب المرشد أو الأشخاص ذوى الأهمية فى بيئة المسترشد لهذا الغرض .

٤- تحليل النمو : Developmental Analysis

توجه للمسترشد أسئلة عن الجوانب البيولوجية ، والخبرات الاجتماعية الحضارية ، والتطور السلوكى المميز ، وتصاغ هذه الأسئلة بطريقة تحقق مايأتى :

(أ) تحديد السلوك الذى يأخذ صورة العادات فى المراحل المتتابعة لنمو الفرد .

(ب) الربط بين ظروف التنبيه الجديدة والتغيرات الملحوظة فى السلوك المعتاد.

(جـ) الربط بين هذا السلوك المتغير ، وكذلك الوقائع البيولوجية والاجتماعية الحضارية والمشكلة الراهنة .

٥- تحليل ضبط الذات (ضبط النفس) Analysis of self Control

وهذا الجانب يختبر كلا من طرق ودرجة ضبط النفس كما يمارسها المسترشد فى حياته اليومية . ويؤخذ فى الاعتبار : الأشخاص ، والأحداث ، والأنظمة التى عززت بنجاح سلوكيات ضبط النفس . كما تقوم نواقص ومبالغات ضبط النفس من حيث أهميتها كأهداف علاجية واستخدامها فى برنامج العلاج .

٦- تحليل العلاقات الاجتماعية : Analysis of Social Relationships

يتم فحص شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد ، وذلك لتقدير أهمية الأشخاص فى بيئة المسترشد والذين يكون لهم بعض التأثير على سلوكيات المشكلة ، أو الذين يتأثرون بدورهم بالمسترشد، لإشباعاته الخاصة . وتراجع هذه العلاقات الشخصية لكى تخطط لإمكانية مساهمة الآخرين ذوى الأهمية فى برنامج العلاج على أساس من قواعد تعديل السلوك ، كما تساعد هذه المراجعة المرشد فى أن يأخذ فى اعتباره مدى العلاقات الاجتماعية الحقيقى الذى يحتاج المسترشد أن يكون أداؤه بداخله .

٧- تحليل البيئة الاجتماعية - الحضارية - الطبيعية : - Analysis of Social Cultural - physical -Environment

فى هذا الجانب نضيف للتحليل السابق لسلوك المسترشد كفرد ، اعتبار المعايير

السائدة فى بيئته الطبيعية ، ويحدد مدى التقارب والتباعد بين سلوك المسترشد الخاص والمعايير الموجودة فى بيئته ، لتحديد مدى أهمية هذه العوامل فى صياغة أهداف الإرشاد والذى يسمح بقدر الإمكان بوجود حاجات المسترشد ، وأيضا ضغوط البيئة الاجتماعية .

٣ - نموذج سوينسين لتصوير المشكلات (١٩٦٨) Swensen's Model

بنى سوينسن نموذجا لتصوير المشكلات على أساس من أعمال كل من لوين Lewin (١٩٥١) وباسكال Pascal (١٩٥٩) وذلك كما تصوره المعادلة التالية :

$$\text{السلوك المنحرف} = \frac{\text{درجة الانضغاط والسلوكيات والعادات والدفاعات غير التكيفية}}{\text{(الأعراض أو السلوك غير المرغوب) فى مقابل / المساندات ، وجوانب القوة ، والعادات والدفاعات التكيفية}}$$

وفيما يلى وصف موجز لكل متغير فى هذا النموذج :

١- السلوك المنحرف (أو المختلف) Deviant Behavior

هو أى سلوك يصدر من الشخص ويختلف عن السلوك المعتاد أو المتعارف عليه المتوقع من شخص فى مثل دوره ، وقد يشتمل على أعراض مثل الشعور بالقلق أو الاكتئاب ، أو وجود سلوك غير عادى وسلبى مثل التدخين أو شره الأكل إلخ .

٢- الانضغاط (أو الانعصاب) : Stress

تشتمل المواقف التى تضغط على الشخص وتجعله مشدودا متوترا وغير مرتاح ، ويرافقها فى العادة أحاسيس فسيولوجية ملحوظة مثل ازدياد ضربات القلب ، والدوار ، وتصبب العرق ، واضطراب المعدة ، إلخ .

٣- السلوكيات والعادات والدفاعات غير التكيفية :

Maladaptive behaviors, habits and defenses

وهى سلوكيات أو دفاعات سالبة أو هادمة من حيث إنها تمنع المسترشدين من

تحقيق أهدافهم فى حياة راضية ، أو بمعنى آخر هى الجوانب التى تسهم فى السلوك المنحرف .

٤- المساندات وجوانب القوة : Supports & Stnengths

وهى تشتمل على الإمكانيات المتاحة للفرد ، من أشخاص ومواقف ، فى بيئته ، والذين يساندونه أو يساعدونه . أما جوانب القوة فتشتمل على الإنجازات أو الأداء الإيجابى للفرد فى مجال معين ، وهذه الجوانب من شأنها أن تساعد المرشد فى إنجاح عمله ، ولهذا فهو يسعى للاستفادة بها .

٥- السلوكيات والعادات والدفاعات التكيفية
Adaptive Behaviors, habits & defenses

وهى تشتمل على السلوكيات والدفاعات التى تساعد المسترشدين على تحقيق أهدافهم التى تسهم فى حياة راضية ، مثلا كون المسترشد عضوا فى فريق رياضى ، وحضوره للمدرسة فى المواعيد ، ومتابعته لشرح الدرس ، إلخ .

مثال : أحد الطلاب يحضر للمرشد محالا من مدير المدرسة لسبب كثرة مشجاراته مع زملائه فى المدرسة ، وتحديه للمدرسين (شكل رقم ٧) .

السلوكيات المنحرفة	الضغوط	الدفاعات والعادات غير التكيفية
١- التشاجر مع زملائه	- أخوه الاكبر محبوب فى المدرسة ومتفوق.	- يقارن نفسه دائما مع أخيه الأكبر.
٢- تحدى المدرسين .	- توتر فى علاقته مع والديه .	- نقص المسئولية فى أداء الواجبات .
٣- انخفاض درجاته فى الاختبارات .	- والده يتجاهله فى بعض المناسبات .	- يشعر بالقلق فى المواقف غير المرتبة

المساندات	جوانب القوة	العادات والدفاعات التكيفية
١- يرغب المرشد الطلابى فى مساعدته	- عضو فى فريق السباحة ويؤدى أداء طيبا فى المسابقات	- يحضر التدريبات اليومية للسباحة .
٢-يرغب مدرس السباحة فى أن يبقى فى الفريق .	- صحته جيدة ، عادات النوم جيدة ، شهيته للطعام طيبة .	- يتبع تعليمات مدرب فريق السباحة .
	- حصل على درجات عالية فى اختبار الذكاء .	- فى المواقف المرتبة يشعر بالارتياح ، وكذلك فى مواقف التنافس .

شكل رقم (٩) : استخدام نموذج سوينسين فى تصوير مشكلة طالب

(عن كورمبير وكورمبير ١٩٨٥ ص ١٤٩)

٤ - نموذج سيبى لتصوير المشكلة

Seay's Model for Problem Conceptualization

يدمج هذا النموذج الذى قدمه سيي (١٩٧٨) Seay بين المحتوى الخاص بالموضوع والأساليب العلاجية . وهو يبنى على أساس موضوعات وأساليب الحياة الرئيسية المشتقة من القنوات الثلاث للأداء البشرى : المعرفة - والوجدان - والسلوك (Cognition - Affect and Behavior - CAB) . ويقترح الباحث المجموعات التالية لوصف مشكلات المسترشدين .

١- الترابطات البيئية الرئيسية ، وتشتمل الوقائع التى تحدث فى البيئة ، والنتائج والتاريخ .

٢- الموضوعات المعرفية . وتتكون من التصورات الخاطئة والأفكار غير العقلانية التى لدى المسترشد .

٣- الموضوعات الوجدانية : وتشتمل على الحواجز أو الصراعات الانفعالية والانفعالات التى يشعر بها المسترشد أو يعبر عنها التى تقف حاجزاً أو تعتبر معطلات .

٤- أنماط السلوك ، وتتكون من السلوكيات الظاهرة والمشاهدة . والتى تشتمل على السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التى يظهرها المسترشد أثناء الإرشاد ، مثل الكلام السريع ، والإيماءات المتكررة ، وكذلك السلوكيات التى تظهر خارج الإرشاد وتكون غالبا فى المواقف المرتبطة بالمشكلة مثل : زيادة الأكل ، تناول العقاقير ، أو اضطراب عادات الاستذكار .

ويتشابه نموذج سيي مع نماذج حديثة أخرى تهتم بتصوير الحالة مثل نموذج هتشين Hutchin (١٩٧٩) ، المعروف باسم Thinking , Feeling , Activity (TFA) (التفكير- المشاعر - التصرفات) وكذلك النموذج الذى اقترحه لابيت (١٩٨١) L'Abate والذى يرمز له بالحروف Emotionality, Rationality & Activity (ERA) الانفعالية ، والعقلانية والنشاط . وكل من هذين النموذجين يركز على ارتباط الأفكار والمشاعر والتصرفات ، وأهمية اختيار أساليب إرشادية معدة للتعامل مع واحد أو أكثر من هذه العناصر ، مما يؤدى إلى تحقيق أفضل نتائج ممكنة من العمل الإرشادى .

ويختلف تطبيق المرشد لهذا النموذج باختلاف التوجه ، فالذين يستخدمون النظريات المعرفية يستفيدون من الموضوعات المعرفية فى النموذج حيث يتعاملون مع التصورات الخاطئة (مثلا نظرية ريمى للعلاج المعرفى وكذلك نظرية بيك) أو مع الأفكار غير العقلانية (مثلا نظرية العلاج العقلانى الانفعالى)[١] .

---

(١) لمراجعة هذه النظريات : انظر للمؤلف : نظريات الإرشاد والعلاج النفسى القاهرة : دار غريب.

٥ - نموذج ستيوارت وزملائه للمشاغل Stewart, Winborn, Johnson, Burks Engelkes

قدم ستيوارت وزملاؤه (١٩٧٨) نموذجا لعملية الإرشاد أطلقوا عليه الإرشاد المنظومى Systematic Counseling ، وقد سبقت الإشارة إلى هذا النموذج (انظر الفصل الأول شكل ٢) وقد حدد واضعو النموذج جانبا من عملية الإرشاد أطلقوا عليه « بناء نموذج للمشاغل Constructing Model of client Concerns ويتكون هذا النموذج من الخطوات الآتية :

١- حدد المشاغل .

٢- تخير مَشْغَلة (*) للإرشاد .

٣- حدد مكونات المشغلة .

(أ) الاستجابة .

(ب) الزمن .

(جـ) الموقف .

٤- حدد خط الأساس للسلوك الخاص بالمشغلة .

٥- حدد المعززات المبقية على السلوك .

٦- تحقق من النموذج مع المسترشد .

إن المرشد قبل أن يقرر الغاية أو النتيجة التى يقصدها من الإرشاد يحتاج إلى فهم المشكلة والضغوط التى يأتى بها المسترشد إلى موقف الإرشاد . ويشجع المسترشد على الكشف عن عدة جوانب من حياته ومن البيئة التى يعيش فيها ، وهذه الجوانب التى يشجع المرشد المسترشد على الكشف عنها هى التى تمثل مشاغله أو مشكلاته . ومن هذه المشاغل التى يكشف عنها المسترشد يختار المرشد واحدة ليتناولها بالتفصيل ، وقد يكون

(*) المشغلة أو الأشغولة هى مايشغل الإنسان وجمعها مشاغل . (القاموس المحيط للفيروز آبادى)

هناك كشف لمشاغل أخرى فيما بعد ولكن على المرشد والمسترشد أن يحددا سويا مقدار المعلومات التى يمكن تناولها فى وقت معين ومن ثم فإنهما بحاجة أن يقصرا دراستهما فى الوقت الواحد على مشغلة واحدة بشكل عميق ، ثم ينتقلا بعد ذلك إلى تناول مشغلة - أو مشكلة أخرى وهكذا .

١- تحديد مشاغل المسترشد :

فى هذه المرحلة يواصل المرشد جهده فى بناء علاقة عمل طيبة مع المسترشد . وفى بناء هذه العلاقة فإنه يستخدم الأساليب اللفظية وغير اللفظية . ويجب على المرشد أن يحصل على معلومات كافية من المسترشد حول كل مشغلة من مشاغله إذا كان هناك أكثر من مشغلة بحيث يمكنه أن يختار من بينها مشغلة يبدأ بالعمل معها .

ويختلف الوقت الذى يحتاجه المرشد فى هذا العمل ، فمع بعض المسترشدين تكون المشكلة واضحة وسريعة فى التعرف عليها ، ويحتاج المرشد لقليل من الوقت فى تحديدها . وفى أحيان أخرى تكون المشكلة معقدة أو متعددة مما يستغرق وقتا أطول ، ويستلزم مهارة أكبر لتفهمها . ويفيد فى تحديد المشكلة أن يحدد المرشد الموضوعات الهامة التى عبر عنها المسترشد فى عرضه .

٢- اختيار مشغلة للعمل معها :

عندما يشعر المرشد أن المسترشد قد عبر عن نفسه وعن مشاغله بشكل كاف فإنه يبدأ فى توجيه اهتمام المسترشد لعملية اختيار مشغلة واحدة تكون ذات أهمية ملحة . وفى بعض الأحيان فإن المسترشد يعرض مشغلة واحدة ويصر على أنه ليس لديه أية مشاغل أخرى فى الوقت الحاضر ، لكن فى أغلب الأحيان فإن المسترشد تكون لديه عدة مشاغل تختلف فى أهميتها . وهنا يجب على المرشد أن يهتم بعملية اختيار المشغلة التى سيعمل عليها مع المسترشد .

إن بعض المشاغل تكون أكثر إلحاحا من الأخرى ، فإذا كان المسترشد يفتقر إلى المال الذى يشترى به حاجاته وحاجات أسرته الأساسية وهو فى نفس الوقت يحتاج إلى

تنظيم وقته فى الدراسة فإن المشغلة الأهم هنا هى الحصول على الحاجات الأساسية مثل الطعام أو الحصول على المأوى أو غيرها . أما إذا أردنا أن نختار بين مشاغل تتراوح فى صعوبتها وتعقيدها فمن الأولى للمرشد أن يبدأ بالمشكلات التى يمكن الوصول إلي حلول لها بسهوله وسرعة ، لأن ذلك من شأنه أن يساعد على نجاح المسترشد فى حل المشكلة ، ومعايشته لهذا النجاح أو مروره بهذه الخبرة يساعده على أن يكتسب الثقة فى المرشد . وهذه الثقة شرط ضرورى للعمل مع المشكلات الأكثر تعقيدا . كذلك فإن المشكلات تختلف فى شدتها ويمكن الاستدلال على شدة المشكلة من شدة الانفعال المصاحب لها . وفى المعتاد أن كل تعبير لفظى من جانب المسترشد له جانبان : محتوى (أى محتوى معرفى) ومشاعر يعبر عنها الفرد المسترشد .

وفى الواقع أن جانب المحتوى أقل أهمية من جانب الاتجاهات (المشاعر) ، وفى المعتاد فإن الاستجابة الخاصة بالمشاعر تساعدنا على دفع المسترشد إلي المزيد من اكتشاف ذاته .

٣- تحديد مكونات المشغلة :

يمكن أن ننظر إلى مشغلة المسترشد (المشكلة) على أنها تتكون من ثلاثة مكونات هى : الاستجابة ، والزمن ، والموقف .

(أ) مكون الاستجابة : Response Conponent

لتحديد أوجه الاستجابة (السلوك) الخاصة بالمشكلة ، فإن المرشد يجب أن يعرف مجموعة من الجوانب :

ماهى المشغلة ؟

كيف تظهر المشغلة ؟

ماهو الأثر الذى تحدثه المشغلة على حياة المسترشد ؟

مثلا قد تكون المشغلة هى الخوف من الامتحانات (قلق الامتحانات) والتى تبدأ

فى شكل إنشغالات شديدة ونقص فى كمية الاستذكار ، ونتيجة لذلك قد تنخفض الدرجات .

(ب) المكون الزمنى : Temporal Conponent

وهنا يبدأ السؤال باستخدام أداة الاستفهام (متى) متى يحدث هذا السلوك ؟ وكم من الزمن مضى على وقوعه ؟ هل هناك ترتيب زمنى للسلوك ؟

(جـ) مكون الموقف : Situational Conponent

والتعرف على هذا المكون يتطلب السؤال عن المكان أو الظروف :

أين ؟ وفى أى ظروف ؟.

ويحصل المرشد على إجابات مثل :

« عندما أكون فى الطريق عائدا إلى البيت مع زملائى » .

أو « عندما أكون فى داخل قاعة الامتحان وأمامى ورقة الأسئلة » .

أو : « فى أى مكان » .

(د) شدة أو تركيز السلوك :

هاهو المرشد قد استكشف مجموعة من الجوانب المرتبطة بالمشكلة أو المشغلة ، وحصل على معلومات محددة حولها ، وقد عرف أن المسترشد يظهر سلوكا معينا فى مواقف معينة وفى أوقات معينة . وبقى أمام المرشد أن يتعرف على شدة أو تركيز السلوك .

وفى الواقع أن هناك مفهومين يرتبطان بشدة السلوك وهما : التكرار ، والمدة ويشير التكرار إلى عدد المرات التى يحدث بها السلوك الذى ندرسه . فمثلا إذا كان المسترشد قد مر بحالات إغماء خمس مرات فإن تكرار السلوك هو خمسة .أما المدة Du-ration فتعرف بطريقتين : الأولى أنها تشير إلى طول الزمن الذى لاحظنا فيه حدوث سلوك معين .فمثلا يمكن أن تكون نوبات الإغماء الخمس قد حدثت عبر أسبوع أو عبر

شهر أو ربما سنة أو ربما طول حياة المسترشد . أما الثانية : فهى تعرف المدة بأنها الزمن الذى يستغرقه السلوك فى المرة الواحدة . وفى هذه الحالة علينا أن نحدد المدة التى يستمر فيها الإغماء (مثلا ثلاث دقائق) .

٤- إعداد خط أساس (بداية) للسلوك المتصل بالمشكلة (المشغلة) .

ان تحديد الأبعاد الخاصة بالمشكلة من حيث وصف سلوك المشكلة والبعد الزمنى والبعد المكانى لها ، وكذلك تكرارية ومدة حدوثها يزود المرشد بقياس عن أداء المسترشد عند بداية الإرشاد . وهذا المقياس يعرف بخط الأساس أو خط البداية Baseline ويمكن الاستفادة به للمقارنة فى مراحل مختلفة من الإرشاد لمعرفة ماإذا كان قد حدث تقدم من عدمه . ويمكن للمرشد أن يستخدم بعض الرسائل المساعدة فى تحديد خط الأساس مثل لوحة السلوك Behavior Chart وسجل السلوك Behavior Log . ولوحة السلوك هى لوحة بيانية تحدد تكرار سلوك معين . أما سجل السلوك فهو دفتر صغير يسجل فيه الفرد أبعاد السلوك .

٦- نموذج لازاروس لتصوير المشكلة (١٩٧٦)

Lazarus' Model of Problem Conceptualization : The BASIC- ID

وضع أرنولد لازاورس (١٩٧١) LAZARUS هذا النموذج فى إطار نظريته فى العلاج ، التى اطلق عليها العلاج متعدد الوسائل Multimodal Therapy [1]، والذى يعتبره تطويرا للعلاج السلوكى الذى كان هو نفسه أحد رواده مع جوزيف وولبيه Wolpe . ويرى لازاروس أن الإنسان كائن يتحرك ، وينفعل ، ويحس ، ويتخيل ، ويفكر ، ويرتبط بغيره ، وحينما يعتريه ضغط أو اضطراب نفسى فإن هذه الوظائف تتأثر . وفى رأى لازاروس أن هناك سبع قنوات (وسائل) ينبغى اكتشافها فى عملية التقدير (التقويم) والعلاج . وقد أشار إليها بالحروف BASIC - ID وتمثل السلوك (B) ، والوجدان (A)،

(١) انظر فى هذه النظرية للمؤلف : نظريات الإرشاد والعلاج النفسى ، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة ١٩٩٤م .

والإحساس (S) ، والتخيل (I) والجوانب المعرفية (C) ، والعلاقات الشخصية (I) والعقاقير (D) .

وفيما يلى وصف مختصر لهذه الجوانب السبع التى تدخل فى دراسة وتقدير المشكلة كما تدخل كعناصر فى العلاج .

السلوك : Behavior (B)

يشتمل السلوك على المهارات النفسية الحركية البسيطة أو المعقدة ، وكذلك الأنشطة ، مثل الابتسام ، الكلام ، الكتابة ، تناول الطعام ، وغيرها . ويجب أن يهتم المرشد بصفة خاصة بجوانب الإسراف أو النقص أى الأشياء التى يقوم بها المسترشد بشكل زائد أو بشكل قليل .

٢- الوجدان Affect (A)

ويشتمل على المشاعر التى يشعر بها الفرد أو يعبر عنها ، وكذلك الانفعالات ، وفى رأى لازاروس أنه أكبر المجالات التى يهتم بها المرشد ، كما أنها تعتبر أقل المجالات فهما . ويدخل فى هذه المجموعة وجود أو غياب مشاعر معينة بالإضافة إلى المشاعر المختبئة والمشوشة.

٣- الإحساس Sensation (S)

ويشتمل الإحساس على الحواس الخمس ، والتى تشترك فى توصيل وتشغيل المعلومات : وهى البصر ، والسمع ، واللمس ، والشم ، والتذوق ، ويهمنا التركيز على عناصر الإحساس المشتركة فى الخبرة ، ويجب أن يهتم المرشد بالأحاسيس السارة وغيرالسارة التى يعبر عنها المسترشد ، وكذلك الإحساسات التى يبدو أنه غير واع بها .

٤- التخيل : Imagery (B)

يتكون التخيل من مختلف الصور العقلية التى يكون لها تأثير على حياة المسترشد .. مثلا الشخص الذى يتخيل أن زملاءه يناصبونه العداء أو يدبرون له مكيدة دون أن يكون

هناك مايساند هذا التخيل سوف يعانى من اضطراب . ويرى لازاروس أن هذه القناة أو الوسيلة ذات فائدة ، وبصفة خاصة مع المسترشدين الذين يستخدمون الوسيلة المعرفية بشكل زائد أو الذين يجترون مشاعرهم ذهنيا .

٥- الجوانب المعرفية (C) Cognitive

تشتمل الجوانب المعرفية على الأفكار والمعتقدات ، ويهتم لازاروس بصفة خاصة بالأفكار أو المعتقدات غير المنطقية ، وغير العقلانية ، والخاطئة ، وهو يبحث دائما عن ثلاثة افتراضات خاطئة يعتقد أنها أكثر شيوعا وأكثر ضررا من غيرها .

(١) طغيان عبارة ينبغي : وهذه يمكن استخلاصها من تصرفات وتقارير المسترشدين .

(٢) الكمال : حيث يتوقع المسترشد الكمال فى نفسه وفى الآخرين .

(٣) الإسهامات الخارجية ، مثل الخرافات التى قد تدخل فى تفسير بعض الأحداث.

٦- العلاقات الشخصية Interpersonal Relationships(I)

اهتم كثير من المعالجين (ومنهم سوليفان ، وهورنى ، وفروم) بأهمية العلاقات الشخصية أو الميل الاجتماعى Social interest (آدلر ١٩٦٤) وقد أوضح لازاروس أن المشكلات التى تقع فى علاقة المسترشدين بغيرهم يمكن التعرف عليها من تقارير المسترشدين أنفسهم ، ومن طريقة أداء الأدوار Role Playing ، كذلك ملاحظة العلاقة بين المسترشد والمرشد نفسه . ويشتمل التقويم فى هذا الجانب على ملاحظة الطريقة التى يعبر بها المسترشدون عن مشاعرهم ، وتقبلهم للمشاعر التى يعبر بها الآخرون نحوهم ، وكذلك الطريقة التى يتصرفون بها مع الآخرين ويستجيبون لتصرفات الآخرين معهم .

٧- العقاقير (D) Drugs

يؤكد لازاروس على أن هذه وسيلة - غير نفسية - هامة فى التقويم (وربما فى العلاج أيضا) لأن الجوانب العصبية والبيولوجية يمكن أن تؤثر فى السلوك ، وفى الاستجابات الوجدانية ، والجوانب المعرفية والإحساس إلخ . وبالإضافة إلى السؤال عن الأدوية النفسية التى يأخذها المسترشد فإن تقويم هذه الوسيلة يشتمل على :

(١) المظهر العام - وجود أى علامات على الجلد ، أو فى الحديث (اضطرابات الكلام) أو اللزمات أو الاضطرابات الحركية النفسية .

(٢) التشكيات الفيسيولوچية أو الأمراض التى تم تشخيصها .

(٣) الصحة العامة - اللياقة البدنية ، التغذية والحمية (الرجيم) ، والميول والهوايات غير المتصلة بالعمل ، وأنشطة أوقات الفراغ .

مثال : يوضح شكل (٨) مثالا لحالة أحد المسترشدين وهو طالب بالثانوى .

السـلوك : B استجابات سلبية - ينسحب من المناقشة . صوت منخفض .
الوجـدان : A وحيد ، غير محبوب .
الإحساس : S توترات عضلية .
التخيل : I تخيلات منتظمة يتمثل فيها دورالبطولة فى مغامرة .
الجوانب المعرفية : C إدراكات سلبية عن ذاته .
العلاقات الشخصية : I منعزل عن زملائه ، يعانى من استغلال بعض زملائه .
العقاقير : D ملبسه مناسب ، تبدو عليه النظافة ، صحته جيدة - وزنه مناسب - وقت فراغه يقضيه فى المنزل - لا يأخذ أدوية .

شكل رقم (١٠)

٧- نموذج كورمير وكورمير لتصوير المشكلات (١٩٨٥) .

Cormier & Cormier's Model of Problem Conceptualization

استفاد كورمير وكورمير فى أعداد نموذجهما لتصوير المشكلات من النموذج الذى وضعه كانفو وساسلو (١٩٦٩) ، وكذلك من نماذج سوينسن ، وسيبى ولازاروس التى سبق عرضها . ويتبنى الباحثان وجهة نظر سلوكية معرفية Cognitive Behavioral وسوف نناقش هذا النموذج بشىء من التفصيل :

أولا : الافتراضات التى يضعها الباحثان للتقدير (التقويم) وللعلاج السلوكى المعرفى :

١- أن معظم السلوك متعلم (مكتسب) .

٢- أسباب المشكلات وبالتالى أساليب علاجها متعددة الأبعاد .

٣- يجب النظر إلى المشكلات نظرة إجرائية .

٤- معظم المشكلات تقع فى محيط اجتماعى وترتبط وظيفيا بالأحداث (الوقائع) التى تسبقها والنتائج التى تعقبها سواء كانت داخلية أو خارجية .

ثانيا : مكونات النموذج .

وقد رمز الباحثان للنموذج الذى عرضاه لتقويم وتصوير المشكلات بالأحرف الثلاثة A - B - C حيث يرمز الحرف A إلى الوقائع التى تسبق السلوك ، Antecedents ، ويرمز الحرف B إلى السلوك Behavior ، أما الحرف C فهو يرمز للنتائج أو الأحداث التى تعقب السلوك Consequences وفيما يلى عرض لهذه المكونات الثلاثة للنموذج .

(أ) السلوك [B] Behavior :

يشتمل السلوك على الأشياء التى يقوم بها المسترشد ،وكذلك الأشياء التى يفكر فيها . فالسلوك الظاهر Overt هو السلوك المرئى أو الذى يمكن اكتشافه من جانب المشاهد مثل الكلام والتخاطب غير اللفظى (مثل الإيماء ، الابتسام إلخ) والسلوك الحركى (مثلا المشى وتناول الطعام إلخ) . أما السلوك غير الظاهر Covert فيشتمل علي الأحداث التى تقع داخل الفرد ولاتلاحظ من خارجه ونحتاج إلى التعرف عليها من المسترشد أو نستنتجها فى بعض الأحيان من سلوكه غير اللفظى ، ومن الأمثلة على هذا الجانب غير الظاهر من السلوك ، الأفكار والمعتقدات والتخيلات والمشاعر والأمزجة والإحساسات البدنية .

وفى الواقع فإن سلوك المشكلة لا يقع فى فراغ ، وإنما الملاحظ أن معظم المشكلات التى يبديها المسترشدون فى موقف الإرشاد (أو العلاج) إنما تمثل حلقة فى سلسلة أكبر من السلوكيات . وبالإضافة إلى ذلك فإن سلوك المشكلة يشتمل عادة على أكثر من

مكون . فالمسترشد الذى يشكو من قلق أو اكتئاب إنما يستخدم هذا المسمى أو ذاك للتعبير عن خبرة تشتمل علي جانب وجدانى (مشاعر وحالات مزاجية) وجانب بدنى (إحساسات فيسيولوچية) وجانب سلوكي (مايعمله الفرد ومالا يعمله) وجانب معرفى (أفكار ، معتقدات ، تخيلات ، حديث ذاتى). وبالإضافة إلى ذلك فإن خبرة القلق أو الاكتئاب تختلف بالنسبة للمسترشد تبعا للجوانب الموقفية (الوقت - المكان - الأحداث الجارية) ، والجوانب المتصلة بالعلاقات مثل وجود أو عدم وجود أناس آخرين . وكل هذه المكونات قد ترتبط أو لا ترتبط بمشكلة معينة - لنفترض أن المسترشد الذى عبر عن « القلق » يخاف من الوجود بمفرده فى الأماكن العامة فيما عدا البيت والعمل ، وذلك لوجود نوبات عالية من القلق تنتابه فى هذه الأماكن ، وهنا يبدو أن قلقه أو انشغاله علي هذا القلق إنما هو جزء من سلسلة تبدأ بجانب معرفى (عقلى) وفيه يفكر الفرد فى أفكار شاغلة ويتخيل نفسه وحيدا وغير قادر على المواجهة أو الحصول على مساعدة من الآخرين إذا دعت الضرورة لذلك ، وهذا الجانب العقلى يؤدى إلى ضيق أو تعب بدنى وتوتر ، وإلى مشاعر الكدر والفزع . وهذه المكونات الثلاثة (العقلية ، البدنية ، الانفعالية) تعمل معا لتؤثر على السلوك الظاهر . فمثلا كان هذا المسترشد فى السنوات الأخيرة يتجنب كل الأماكن العامة مثل الأسواق والمسارح بينما يكون علي مايرام فقط عندما يكون فى البيت ، هنا يكون من الضرورى أن تحدد الأهمية النسبية لكل جانب من هذه الجوانب المتصلة بالمشكلة التى يعرضها المسترشد حتى تستطيع أن نحدد طرق الإرشاد والعلاج المناسبة .

(ب) المقدمات : الوقائع التى تسبق السلوك [A] Antecedents

يرى ميسكيل (١٩٦٨) Mischel أن السلوك يتحدد موقفيا ، بمعنى أن سلوكيات معينة تميل للحدوث فى مواقف معينة . وعلى سبيل المثال فإن معظم الناس يغسلون أيديهم فى الأماكن المخصصة لذلك [الحمامات] ولا يفعلون ذلك فى الأماكن العامة . وبعض الأحداث (المقدمات) تولد ردود فعل انفعالية أو فسيولوجية مثل الغضب ،أو الخوف ، أو الفرح ، أو الصداع ، أو ارتفاع فى ضغط الدم ، وتؤثر المقدمات على السلوك إما بزيادة أو نقصان احتمال حدوثه ، وعلى سبيل المثال فإن الطفل يسلك فى المدرسة سلوكا غير الذى يسلكه فى البيت .

إن الأحداث التى تسبق السلوك مباشرة يكون لها تأثير على السلوك المشاهد أو سلوك المشكلة ، وربما يكون مثل هذا التأثير أيضا للأحداث التى لا تكون قريبة الوقوع من المشكلة . والأحداث التى تقع قبل سلوك المشكلة مباشرة تعرف باسم المثيرات أو المنبهات أو أحداث المنبه Stimulus events وتشتمل على أى حالة خارجية أو داخلية تجعل السلوك يظهر أو لا يظهر أما الأحداث التى تكون بعيدة زمنيا عن سلوك المشكلة فإنها تعرف بالأحداث المهيئة ..Setting events وتشتمل على ظروف السلوك التى مر بها الفرد حديثا أو فى الماضى . وقد تنتهى الأحداث المهيئة قبل وقوع سلوك المشكلة ، ولكنها مثل الأحداث المثيرة قد تسهل أو تكبح حدوث المشكلة : ومن الأحداث المهيئة التى نأخذها فى اعتبارنا عند تقدير المشكلات : العمر ، ومرحلة النمو ، والحالات الفسيولوجية للفرد ، وخصائص العمل الذى يعمل فيه وبيئة المنزل والمدرسة ، ويجب أن نقوم بتقدير الأحداث المنبهة والأحداث المهيئة لكل مسترشد على حدة .

وتشتمل المقدمات أيضا على أكثر من نوع من الوقائع ، فقد تكون مصادرها وجدانية (مشاعر وحالات مزاجية) أوبدنية (إحساسات فيزيولوجية وبدنية) أو سلوكية (لفظية ، غير لفظية ، حركية) أو معرفية (أفكار ، معتقدات ، تخيلات ، حديث ذاتى) أو موقفية (الزمن ، المكان ، الأحداث المصاحبة) أو علاقات (وجود أو عدم وجود أناس آخرين) .

وعلى سبيل المثال لوعدنا للمسترشد الذى كان يشكو من القلق ، فقد تكون هناك مجموعة من مصادر الأحداث والوقائع القبلية (المقدمات) والتى تحرك كل جانب من جوانب سلوك المشكلة ، مثلا الخوف من فقدان السيطرة (معرفى - وجدانى) ، تقريرات سلبية عن الذات أو خطأ فى إدراك الذات والآخرين (معرفية) ، والوعى بإحساسات البدن المرتبطة بالكدر ، والتعب (بدنية) ، والبقاء إلى وقت متأخر وعدم تناول بعض الوجبات (سلوكية) ، ووجود أماكن عامة ، أو الحاجة لحضور مناسبات عامة (موقفية) وغياب الآخرين ذوى الأهمية مثل الأصدقاء وأفراد الأسرة (علاقات). كما أن هناك مجموعة من المصادر الخاصة بالأحداث القبلية تجعل مكونات قلق المسترشد أقل احتمالا فى الحدوث ، فمثلا الشعور بالاسترخاء (وجدانى) والراحة (بدنية) وتناول الطعام بانتظام (سلوكية) ، وتقليل الاعتماد على الآخرين مثل الأصدقاء وأفراد الأسرة

(سلوكية) ونقص الخوف من الانفصال عن الأسرة (وجدانية) والتقدير الإيجابى للذات والآخرين (معرفية) وتوقع القدرة على التعامل مع المواقف (معرفية) وغياب الحاجة للذهاب للأماكن العامة (موقفية) واصطحاب شخص فى الذهاب للأماكن العامة (علاقات) .

ومن المهم خلال هذه المرحلة من الإرشاد ، مرحلة تقدير المشكلة وتصويرها ، أن نتعرف على مصادر الأحداث أو الوقائع التى تسبق السلوك ، ويمكن أن تسهل السلوك المرغوب فيه ، وتلك التى لها صلة بالاستجابات غير المناسبة ، إذ أنه من المهم أن نختار طرقا للإرشاد من شأنها أن تسهل حدوث الاستجابات المرغوبة وتقلل وجود السلوك غير المرغوب .

النتائج : الوقائع أو الأحداث التالية للسلوك [C] Consequences

إن نتائج السلوك هى أحداث أو وقائع تعقب السلوك ، ويكون لها تأثير على هذا السلوك أو ترتبط به وظيفيا . ويمكن تقسيم النتائج إلى إيجابية وسلبية . فالنتائج الإيجابية يمكن الإشارة إليها على أنها مكافآت أو معززات على حين أن النتائج السلبية يمكن أن نطلق عليها عقوبات ، والنتائج الإيجابية (الأحداث المعززة) ستبقى على السلوك أو تزيده ، وهى عادة تقوى السلوك أو تبقى عليه عن طريق «التعزيز الإيجابى» والذى يشتمل على تقديم حادث أو واقعة ظاهرة أو غير ظاهرة عقب السلوك ممايزيد احتمال حدوث السلوك مرة أخرى فى المستقبل . وبصفة عامة فإن الناس يميلون إلى تكرار السلوكيات التى ينتج عنها آثار أو نتائج سارة .

كذلك يمكن للنتائج الإيجابية أن تبقى على السلوك عن طريق التعزيز السلبى Negative reinforcement ، وذلك باستبعاد حادث غير سار بعد السلوك مما يزيد من احتمال أن يحدث السلوك ثانية . ويميل الناس إلى تكرار السلوكيات التى تخلصهم من الأحداث المضايقة أو المؤلمة ، كما أنهم يستخدمون التعزيز السلبى أيضا لتكوين سلوك التجنب والهروب . ويبقى سلوك التجنب عندما يؤدى إلى زوال حادث متوقع غير سار . فمثلا

البقاء فى المنزل يوقف المخاوف من الأماكن العامة ، وبذلك فإن تجنب الأماكن العامة يستبقى (يستمر) بإزالة أو استبعاد هذه المخاوف المتوقعة ، كذلك فإن سلوك الهروب يستبقى عندما نستعبد حادثا (غير سار) يحدث فعلا ، فمثلا عندما يعاقب الأب ابنه فإنه يوقف السلوك المزعج ، وإنهاء هذه السلوكيات من جانب الطفل يعزز سلوك الأب .

أما النتائج السلبية فإنها تضعف أو تزيل السلوك ، فالسلوك ينقص أو يضعف (ولو مؤقتا) إذا أعقبه حادث غير سار (عقاب) ، أو إذا استبعدنا أو أوقفنا شيئا إيجابيا أو معززا (ثمن الخطأ) أو إذا لم يعقب السلوك أحداث معززة (الانطفاء الإجرائى) .

ورغم أن استخدام الجوانب السلبية لتعديل السلوك له مساوئ عديدة فى الحياة الواقعية ، مثل المنزل والعمل والمدرسة فإن العقاب له استخدامات واسعة للتأثير على سلوك الآخرين ، ويجب أن يتنبه المرشدون والمعالجون إلى تجنب استخدام أى سلوك لفظى أو غير لفظى يكون له طبيعة عقابية للمسترشد لأن مثل هذا السلوك يؤدى إلى مشكلات لا داعى لها فى العلاقة الإرشادية ، وقد يؤدى إلى إنهاء الحالة بهروب المسترشد من موقف العلاج .

وتشتمل النتائج أيضا على أكثر من مصدرأو نوع من الأحداث . وكما قلنا عند الكلام عن المقدمات فإن مصادر النتائج (الأحداث اللاحقة) قد تكون وجدانية أو بدنية أو سلوكية أو معرفية أو موقفية أو خاصة بالعلاقات . ففى حالة المسترشد الذى يشكو من القلق ، فإن تجنبه للأماكن العامة ومايرتبط بها من مهام يبقى (يستمر) لأنه ينتج عنده خفض مشاعر القلق (وجدانية) والتوتر البدنى (بدنية) والانشغال (معرفية) وقد ينتج أيضا زيادة اهتمام الأسرة (علاقات) ونقص التعرض لتصرفات مضايقة (سلوك) .

ويجب ألا ننظر إلى كل مايعقب السلوك على أنه نتائج أو أحداث لاحقة بدون أن نحدد تأثيرها علي السلوك .

ملحق رقم (أ) : المجموعات التشخيصية

للأمراض النفسية والعقلية حسب تصنيف DSM III

١- الأمراض التى تظهر في الطفولة المبكرة والطفولة أو المراهقة - الاضطرابات السلوكية ، الذهنية ، الانفعالية والبدنية واضطرابات النمو التى تلاحظ عادة خلال فترة الطفولة المبكرة أو الطفولة أو المراهقة .

٢- الاضطرابات العقلية العضوية : الاضطرابات السلوكية أو النفسية المرتبطة بتلف مؤقت أو دائم فى الدماغ .

٣- اضطرابات سوء استخدام العقاقير : اضطرابات سوء الاستخدام أو الاعتماد على العقاقير بتناولها - مثل الكحول (الخمور) المخدرات أو الدخان والتى تؤثر على الجهاز العصبى المركزى .

٤- الاضطرابات الفصامية : وتشمل خمسة أنواع من حالات الفصام والتى تشتمل على الهذاءات أو الهلاوس أو اضطرابات التفكير .

٥- الاضطرابات الهذائية : وتشتمل على الاضطرابات الهذائية (البارانويا) كهذاءات الاضطهاد أو الغيرة والتى لا ترجع إلى أى اضطراب ذهانى آخر .

٦- اضطرابات ذهانية غير مصنفة فى فئة أخرى .

٧- الاضطرابات الوجدانية . مثل الاكتئاب والهوس والمالينخوليا .

٨- اضطرابات القلق . وتشتمل على أربع فئات العرض الأساسى فيها هو القلق .

٩- الاضطرابات البدنية النفسية : اضطرابات تكون فيها أعراض بدنية مع عدم وجود مرض عضوى .

١٠- اضطرابات انفصالية وتشتمل على مجموعة اضطرابات يكون فيها تغير فجائى ومؤقت عادة فى شخصية الفرد أو وعيه .

١١- الاضطرابات الجنسية النفسية .

١٢- اضطرابات تظهر فيها أعراض بدنية أو نفسية تنتج عن العميل وتحت إرادته .

١٣- اضطرابات ضبط الحافز ، غير مصنفة فى مكان آخر وتشتمل على عدم القدرة علي مقاومة الرغبة في القيام بعمل مؤذى للشخص أو لغيره .

١٤- اضطرابات التوافق - وتشتمل على ثمانية اضطرابات تتسم بالاستجابات غير التكيفية لمصدر ضغط نفسى اجتماعى وتحدث خلال ثلاثة أشهر من حدوث الحدث الضاغط ، وينتج عنها قصور فى الأداء المهنى أو الاجتماعى أو أعراض استجابة لهذا الضاغط .

١٥- العوامل النفسية المؤثرة على الحالة البدنية . وتشتمل على العوامل المهنية لحدوث حالات بدنية .

١٦- اضطرابات الشخصية . وتشتمل على ثلاثة أنواع من اضطرابات الشخصية تعكس خصائص الأنماط غيرالتكيفية للإدراك أو العلاقات بما ينتج عنه حالة من القصور فى الأداء العام .

١٧- الرمز V يخصص هذا الرمز للحالات التى تكون محورا للعلاج ولكنها ليست اضطرابات نفسية أو عقلية .

ملحق رقم (٣) المجموعات التشخيصية (*)

للأمراض النفسيه والعقلية حسب تصنيفا DSM - IV

١ - الاختلالات التى يبدأ تشخيصها عادة فى مرحلة المهد أو الطفولة أو المراهقة .

التخلف العقلى .

اختلالات التعلم .

اختلال مهارة الحرك .

اختلالات التخاطب .

اختلالات ارتقائية متغلغلة .

اختلالات نقص الانتباه والسلوك المخرب .

اختلالات التغذية والأكل فى مرحلة المهد والطفولة المبكرة .

اختلالات اللزمات .

اختلالت الاخراج .

اختلالات أخرى فى مرحلة المهد - الطفولة أو المراهقة .

٢ - الهذيان والخبل وفقدان الذاكرة وغيرها من الاختلالات المعرفية .

الهذيان .

الخبل .

اختلالات فقدان الذاكرة .

اختلالات معرفية أخرى .

اختلالات عقلية ترجع لحالة طيبة عامة غير مصنفة فى موضع آخر .

٣ - الاختلالات المرتبطة بالعقاقير .

الاختلالات المرتبطة بالكحوليات والخمور .

الاختلالات المرتبطة بالمنشطات (الامفينامينات) .

(*) صدر الدليل التشخيص والاحصائى للأمراض العقلية فى اصداره الرابع DSM IV عام ١٩٩٤ وحصل عليه المؤلف بعد مثول هذا الكتاب للطبع - ومن ثم فقد أضيف هذا الملحق اثناء مراجعة البروفات .

الاختلالات المرتبطة بالكافين .

الاختلالات المرتبطة بالقنب (الحشيش) .

الاختلالات المرتبطة بالكوكاكيين .

اختلالات مرتبطة بعقاقير الهلوسة .

اختلالات مرتبطة بالمستنشقات .

اختلالات مرتبطة بالنيكوتين (الدخان) .

اختلالات مرتبطة بالأفيون .

اختلالات مرتبطة بالفينسيكليدين وشبيهاتة .

اختلالات مرتبطة بالمنومات ومضادات القلق .

اختلالات ناتجة عن المهدئات ، والمنومات ومضادات القلق .

اختلال مرتبطة بتعاطى خليط من العقاقير .

اختلالات أخرى (أو غير معروفة) مرتبطة بتعاطى العقاقير .

٤ - الفصام والاختلالات الذهانية الأخرى .

٥ - الاختلالات المزاجية .

الاختلالات الاكتأبية .

اختلالات ثنائية القطب .

٦ - اختلالات القلق .

٧ - اختلالات ذات صورة بدنية .

الاختلالات الذائفة (التمارض) .

الاختلالات الانفصالية .

٨ - الاختلالات الجنسية واختلالات هوية النوع .

اختلالات الاستثارة الجنسية .

اختلالات الشبق .

العجز الجنسى الراجع لحالة طبيه عامة .

الفحش .

اختلالات هويه النوع .

٩ - اختلالات الاكل .

١٠ - اختلالات النوم .

اختلالات النوم الأولية .

اختلالات النوم المتصلة باضطراب عقلى آخر .

اضطرابات نوم أخرى .

١١ - اختلالات التحكم فى الدوافع .

١٢ - اختلالات التوافق .

١٣ - اختلالات الشخصية .

١٤ - حالات أخرى قد تكون موضع اهتمام اكلينيكى .

عوامل نفسية تؤثر على الحالة الطبية .

اختلات حركة ناتجة عن تعاطى أدوية .

اختلالات أخرى ناتجة عن تداوى أخر .

١٥ - اختلالات العلاقات .

اختلالات مرتبطة بسوء الاستقلال أو الاهمال .

١٦ - حالات اضافية قد تكون موضع الاهتمام الاكلينكى .

ملحق رقم (٣) : أمثلة لتسجيل نتائج التقويم
باستخدام المحاور المتعددة لدليل التشخيص DSM III

مثال رقم (١) :

المحور الأول ٢٣ , ٢٩٦ اكتئاب رئيسى ، نوبة أحادية مع مالينخوليا .

٣٠٣,٩٣ تعاطى الخمور

المحور الثانى : ٣٠١,٦٠ شخصية معتمدة (إتكالية) .

المحور الثالث : تضخم فى الكبد نتيجة تعاطى الخمور .

المحور الرابع : الضغوط النفسية الاجتماعية : توقع الإحالة إلى التقاعد وتغيير فى محل الاقامة وفقدان الاتصال مع الأصدقاء .

المحور الخامس : أعلى مستوى للأداء التكيفى فى العام الماضى ٣ جيد .

مثال رقم (٢) :

المحورالأول : ٣٠٤,٠٣ الاعتماد على الهيروين .

المحور الثانى : ٣٠١,٧٠ شخصية مضادة للمجتمع ، خصائص هذائية .

المحور الثالث : لا يوجد .

المحور الرابع : الضغوط النفسية الاجتماعية : لا توجد معلومات .

المحور الخامس : أعلى أداء تكيفى فى العام الماضى ٥ ضعيف .

مثال رقم (٣) :

المحور الأول : ٢٩٥,٩٢ فصام - نوع غير متمايز - مزمن .

المحور الثانى : لا يوجد تشخيص على هذا المحور .

المحور الثالث : آثار لعدوى فيروسية للمخ (التهاب سحائى) .

المحور الرابع : الضغوط النفسية الاجتماعية ، وفاة والدته - الشدة عالية جداً .

المحور الخامس : أعلى مستوى للأداء التكيفى العام الماضى ٦ - منخفض للغاية .

نموذج للمحكات التشخيصية المصاحبة لوصف الأمراض فى DSM III

المحكات التشخيصية للتأخر العقلى Diagnostic Coiteria for Mental Retardation

(أ) أداء ذهنى منخفض بشكل جوهرى : نسبة ذكاء ٧٠ أو أقل على اختبار فردى للذكاء (أو بناء على حكم إكلينيكى فى حالة الأطفال الرضع الذين لا تتوافر وسائل لقياس ذكائهم) .

(ب) عيوب أو قصور مصاحب فى السلوك التكيفى مع أخذ سن الفرد فى الاعتبار .

(جـ) بدء الحدوث قبل سن ١٨ سنة .

ملحق رقم (٤) نموذج لتسجيل محاور التشخيص
طبقا لدليل التشخيص DSM III

المحور الأول : الأعراض الكلينيكية :

المحور الثانى : اضطرابات الشخصية والنمو :

المحور الثالث : الاضطرابات البدنية :

المحور الرابع : الضغوط الاجتماعية (تشمل المشكلات المهنية - التعليمية - القانونية - الترويحية - المالية والاجتماعية المناسبة).

(أ) قائمة مرتبة

(١)

(٢)

(٣)

(٤)

(ب) مدى شدة الضغوط

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	صفر
لايوجد	قليل	بسيط	متوسط	شديد	شديد جدا	بالغ الشدة	غير محدد

المحور الخامس : السلوك التكيفى

(أ) أعلى مستوى فى العام الماضى

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	صفر
ممتاز	جيدا جدا	جيد	عادى	ضعيف	ضعيف جدا	سيئ بدرجة عالية	غير محدد

(ب)الأداء الراهن :

العمل /المدرسة مُرضى .... هامشى .... غير مرضى

الأسرة / مُرضى .... هامشى .... غير مرضى

ملحق رقم (٥) نموذج لدراسة تاريخ حالة

يهمنا أن نتعرف على تاريخ حياة العميل بقصد التعرف على بعض الجوانب المتصلة بالمشكلة والتى ساعدت على ظهورها وعلى بقائها أوزيادتها فى بعض الأحيان وفى المعتاد أن تتم دراسة تاريخ الحالة فى المقابلة الأولى أو مقابلة التهيئة Intake Interview ، وينظر البعض إلى المقابلة الأولية على أساس أنها مقابلة خاصة بالحصول على معلومات وليس لها أهداف علاجية ، ولهذا فإنه فى بعض المؤسسات قد يعهد إلي شخص آخر غير المعالج مثلا الأخصائى الاجتماعى للقيام بها ، ولا يمنع هذا من أن يقوم المعالج بمقابلة أولى بعد ذلك. والمعلومات التى نحصل عليها من دراسة تاريخ الحالة هى:

١- معلومات تعريفية عن العميل .

٢- المظهر العام .

٣- تاريخ المشكلة أو المشكلات الراهنة .

٤- التاريخ العلاجى أو الإرشادى السابق .

٥- التاريخ الصحى .

٦- التاريخ التعليمى .

٧- التاريخ الوظيفى (المهنى) .

٨- تاريخ النمو الشخصى .

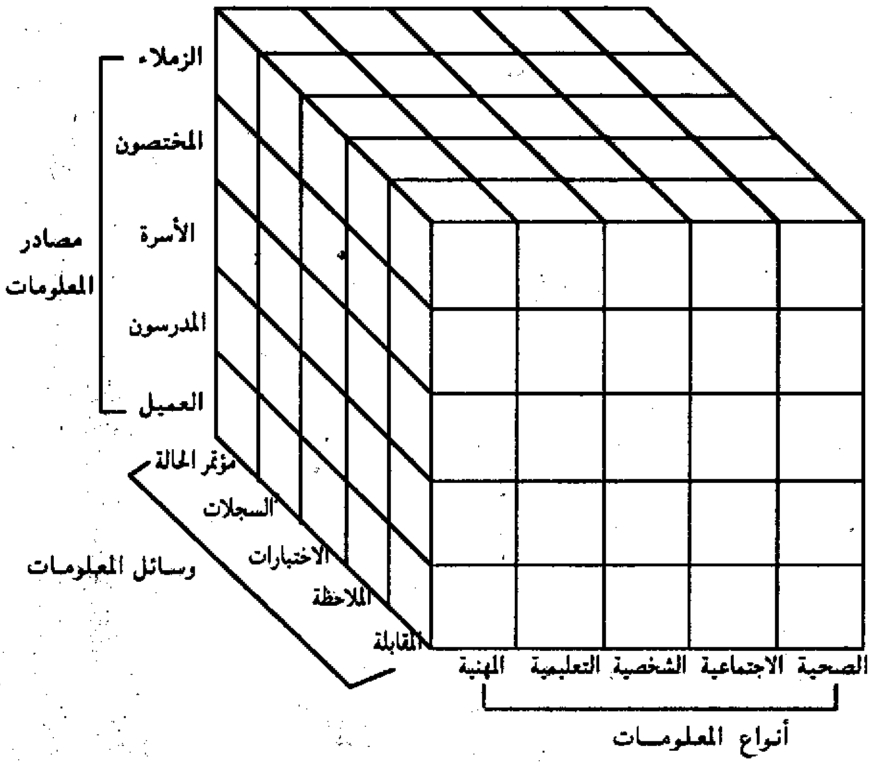
٩- أنشطة أوقات الفراغ .

١٠- التاريخ الأسرى والزواجى .

١١- تقدير انماط التواصل لدى العميل .

١٢- ملخص تشخيص الحالة العقلية .

المعلومات فى برامج الإرشاد والعلاج النفسى



شكل رقم (١١)
شكل توضيحى يبين العلاقة بين أنواع المعلومات
ووسائل ومصادر المعلومات في
في الإرشاد والعلاج النفسى

وضع د. محمد محروس الشناوى

مراجع الفصل الخامس

- American Psychiatric Association. (1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (4th ed) DSM-IV Washington, D. C. Author.
- Bordin, E. S. (1946) Diagnasis- in Counseling and Psychotherapy,Educational and Psychological Measurement. 6, 35-356.
- Byrne, R. H. (1958) Proposed revisions of the Bordin-Pepinsky diagnostic constructs. Journal of Counseling Psychology 5, 184-188.
- Callis-, R. (1965) Diagnostic classification as a research tool. Journal of Counseling Psychology 12, 238-243.
- Cormier, W. H. & Cormier, L. S. (1985) Interviewing stategies for helpers. Monterey. C. A. Brooks / Cole
- Dixon, D. N. & Glover, J. A. (1984) Counseling: A Problem solving Approach. New York: John wiley & Sons.
- Hansen, J. C., Stevic, R. R., & Warner R. W. (1977) counseling: Theory and Process (2nd ed) Boston: Allyn and Bacon.
- Hayes, J. R. (1978) Cognitive Psychology: Thinking and creating. Homewood, Tll. Dorsey. Press.
- Hutchins, D. E. (1979) Systematic Counseling: The T. F. A model for counselor Intervention. Personnel and Guidance Journal. 57, 529-531.
- Kanfer, F. W. & Goldstein, A. P. (1980) introduction. in F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds) Helping People change. (2md ed) New York: Pergamon Press.
- Kafger, F. H. & Saslow, G. (1969) Behavioral diagnosis. In C. M. Franks (Ed) Behavior therapy: Appraisal andStatus (pp 411-444) New York: McGraw- Hill.
- Kell, B. L. & Mueller, W. J. (1966) Impact and change: A Study of counseling relatioships. Englewood chiffs. N. J. Prentice- Hall.
- L'Abate, L. (1981) Toward a systematic Classification of Counseling and therapy theorists, methods, processes and goals. The E-R-A model- Personnel and Guidance Journal. 59, 263-266.

- Larzarus, A. A. (1971) Behavior therapy and beyond New York: MeGraw- Hill.

- Larzarus, A. A. (1973) Multimodal behavior therapy: Treating the basic- id . Journal of Nersvous and Mental Disease. 156, 404-411.

- Ledley, R. S. & Lusted, L. A. (1959) Reasoning Foundations of medical diagnosis. Science. 130, 9-21.

- Mischel, W. (1968) Personality and assessment: New York: Wiley.

- Mischel, W. (1977) Introduction to personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Nayes, A. P. & Kolb, L. C. (1963) Modern Clinical Psychiatry. Philadelphia: W. D. Saunders and Company.

- Paul, G. L. (1967) Strategy of outcome research in psychotherapy. Journal Consulting Psycholgy. 31, 109-118.

- Pepinsky, H. B. (1948) The Selection and use of diagnastic Categories in Clinical Counseling. Applied psyohological Monographs No. 15.

- Robison, R. P. (1963) Modern approaches to Counseling diagnosis. Journal of Counseling Psychology. 10, 325-333.

- Seay, T. A. (1978) Systematix eclectic therapy. Jonesboro, T. N.: Pilgrimage Press.

- Stewart, N. R., Winborn, B. B., Johnson, R. G., Burks, H. M. & Engelkes, J. R. (1978) Systematic Counseling. Engelwood Cliffs. N. J.: Prentice- Hall.

الفصل السادس

الاختبارات النفسية واستخدامها في مجال الإرشاد

مقدمة

من القضايا التى شهدها مجتمع علم النفس فى السنوات الأخيرة ، قضية القياس النفسى فى مجال الإرشاد . وقد كان السؤال المطروح دائما هو : هل يقوم المرشد بتطبيق الاختبارات النفسية فى عمله الإرشادى ؟ وإذا كانت الإجابة بنعم ، فهل المرشد معد تعليميا وتدريبيا للقيام بهذا العمل ، وقد صحب ذلك ظهور كتابات عديدة ترى أن هناك تقاربا يكاد يصل إلى التطابق بين فرعى الإرشاد (علم النفس الإرشادى) وعلم النفس الإكلينيكى ، وقد نتج عن إثارة هذه التساؤلات وماجرى من مناقشات حولها أن اشترطت الجمعية الأمريكية لعلماء النفس American Psychological Association على الجامعات الأمريكية التى لديها برامج للدراسات العليا للإرشاد أن تعدل برامجها لتشتمل على التدريب المكثف على تطبيق الاختبارات وتفسيرها على يد متخصصين ممارسين ، وعلى أن يشتمل التدريب على استخدام اختبارات الذكاء الأساسية مثل مقياس بينيه ومقياس ويكسلر (مجموعة مقاييس ويكسلر) ، وعلى اختبارات الشخصية الرئيسية مثل مقياس مينسونا للشخصية MMPI ومقياس كاليفورنيا CPI والمقاييس الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع TAT ، وروشاخ Rorschach ، وذلك بجانب ماكانوا يتلقونه بشكل أساسى عن مقاييس الميول والاتجاهات والتحصيل والقدرات وأسس القياس ونظرياته ، ولأن الاختبارات النفسية تعد من الأدوات الهامة التى يحتاج إليها المرشد لتساعده فى الحصول على معلومات عن المسترشد ، وذلك فى وقت قصير ، وفى إطار أسس موحدة وظروف موحدة للتطبيق يشترك فيها المسترشد مع غيره ممن يطبق عليهم الاختبار فى أى علاقة إرشادية أو علاجية أو لأى غرض آخر ، فإنه من المناسب أن

نناقش موضوع استخدام الاختبارات النفسية فى مجال الإرشاد كموضوع مستقل وبشيء من التفصيل .

ولا شك أن القارئ ، وهو إما مرشد أو طالب يدرب ليكون مرشدا ، لديه معلومات أساسية عن القياس ومايتصل به من مصطلحات مثل الثبات والصدق والمعايير والتصحيح ، ولهذا لن نركز على مثل هذه القضايا والتى تهتم بها المراجع الاساسية للقياس ، ويمكن للقارئ الاطلاع والرجوع إليها [1]. ولهذا سيكون اهتمامنا أساسا بأهداف القياس فى مجال الإرشاد وكيفية اختيار الاختبارات المناسبة ، والجوانب المتصلة بالتطبيق ثم كيفية تفسيرالنتائج وكيفية توصيل هذه النتائج للمسترشد للاستفادة بها وأهم القضايا القائمة فى هذا المجال .

الدور الذى تلعبه الاختبارات فى مجال الإرشاد :

إن الاختبارات كما هو معروف أدوات أعدت على أسس وقواعدلتقيس خاصية أو مجموعة خصائص تتصل بشخص أو بشيء ، وكما يقول ثورنديك وهاجن (١٩٦٩) Thorndike & Hagen إننا لا نقيس شيئا أو شخصا على الإطلاق وإنما نقيس نوعية Quality أو خاصية Attribute للشيء أو الشخص (ص ٩) . ويضيف هذان الباحثان أن تقديرالخصائص بالنسبة للأشخاص يمكن أن يكون باستخدام الاختبارات أو باستخدام الملاحظة فى المواقف الطبيعية التى يقع فيها السلوك وتتضح فيها الخصائص .

فالطريقة الأولى وهى التى تعتمد على إعداد مواقف خاصة للاختبار تتصف بما يلى :

١- يحدث الاختبارفى وقت ومكان محددين .

٢- يتكون الاختبار من مجموعة من المهام الموحدة من شخص لآخر ممن يجرى اختيارهم .

٣- ينظر المفحوص إلى الموقف على أنه موقف اختبار .

أما الطريقة الثانية والتى تعتمد على ملاحظة سلوك المفحوص فى المواقف الطبيعية فتتصف بما يلى :

---

(١) انظر قائمة المراجع بنهاية هذا الفصل .

١- يمتد وقت الملاحظة بشكل غير محدد .

٢- يقوم على أساس مواقف تختلف من شخص لآخر .

٣- لا ينظر إلى الموقف من جانب المفحوص على أنه موقف اختبار .

وللاختبارات النفسية عدد من الوظائف في مجال الإرشاد ، فهى تقدم بيانات لمساعدة المسترشد على زيادة فهمه لنفسه وتقبله لذاته ،وتقييمه لهذه الذات ، كذلك يمكن استخدام نتائج الاختبارات كمحكات يستفيد بها المرشد فى تمحيص عمله وتصوراته سواء فى التشخيص أو فى العلاج مما يؤدى به إلى النهوض بعمله . كما يمكن للاختبار أن يساعد فى التوقع (التنبؤ) ، والتعزيز أو فى بث الثقة فى نفس المسترشد . ولخدمة هذه الأغراض يمكن أن ننظر للاختبار على أنه أداة للتوقع Prediction أو كمعين تشخيصى Diagnostic أو كوسيلة للمراقبة Monitoring كما ينظر له كذلك باعتباره وسيلة تقويمية Evaluative .

وفى المعتاد أن يكون للجانب الخاص بالتوقع المستقبلى (التنبؤ) والجانب التشخيصى قيمة إرشادية أكبر من جانبى المراقبة والتقويم . وتخدم كل وظيفة من الوظائف الأربعة كجزء من عمل المرشد فى مساعدة المسترشد على فهم ذاته ، أو اتخاذ القرارات ، أو تحقيق أى هدف من الأهداف العديدة للإرشاد ، وفيما يلى عرض لهذه الوظائف .

١- التوقع : (التنبؤ) Prediction

يمكن أن تساعد نتائج الاختبارات المرشد فى توقع النجاح أو درجات النجاح التى يمكن أن يحصل عليها المسترشد فى مجال معين مثل دراسة مقرر أو وظيفة أو عمل أو غير ذلك من المجالات التى يبذل فيها جهدا . ويدخل فى هذا الاستخدام استخدام الاختبارات لاختيار الأشخاص للوظائف أو للتسكين فى برامج داخل المؤسسات أو المعاهد .وعلى سبيل المثال فإن الجامعات الأمريكية تلجأ إلى الاختبارات حيث تعتمد على نتائجها فى اختيار الطلاب فى الكليات والتخصصات المختلفة حيث يتوافر دليل

على أن الاختبارات تساعد على توقع مدى نجاح الطلاب فى البرنامج الذى يلتحقون به . وفى المعتاد فإن المرشد يناقش نتائج هذه الاختبارات مع المسترشد بحيث ينقل إليه أكبر قدر ممكن من المعلومات التى تساعده على اتخاذ القرار ، وكلما زادت القيمة التنبؤية لنتائج الاختبارات التى يقدمها للمسترشد فى صورة معلومات كلما زادت فرص نجاح العمل الإرشادى فى مساعدة المسترشد على فهم ظروفه واتخاذ القرار المناسب .

٢- التشخيص : Diagnosis

يمكن للاختبارات أن تخدم المرشد فى عملية التشخيص أو تصوير المشكلة (انظر الفصل الخامس) حيث يمكن مساعدة المسترشد على فهم أفضل لمهاراته ومعلوماته ، ومن ثم الاستبصار بالمجالات التى تعانى من نقص أو تكون دون المستوى المطلوب ، وبذلك يمكن للمسترشد أن يقرر ماهى المجالات التى تحتاج إلى تركيز أو اهتمام أكبر . كذلك فإن الاستخدام التشخيصى للاختبار يمكن أن يوفر معلومات للأشخاص الذين يعملون مع المسترشد خارج موقف الإرشاد ، وبذلك نتيح لهؤلاء الاشخاص مثل الوالدين، والمدرسين وغيرهم ممن يسعون لمساعدة المسترشد أن يزيدوا من جهودهم معه .كذلك يمكن أن ينتج عن استخدام الاختبارات التشخيصية أن تتاح للمسترشد معلومات لم تكن معروفة له من قبل ، ومثل ذلك يحدث عند تطبيق اختبارات الميول حيث يمكن أن تكشف عن مجالات من الميول لم يكن المسترشد يعلم عنها مما قد يدفعه إلى محاولة اكتشافها .

٣- المراقبة : Monitoring

يمكن للمرشد وغيره أن يتابعوا تقدم وتطور المسترشد باستخدام الاختبارات . ومن أمثلة الاختبارات التى تخدم فى هذا الجانب الاختبارات التحصيلية التى يمكن باستخدامهامتابعة التقدم فى التحصيل فى فترة زمنية معينة . كذلك فإن كثيرا من الاختبارات يمكن أن تفيد فى هذا الغرض . ومن الجدير بالذكر أن مدرسة العلاج السلوكى تهتم بقياس النتائج بعد تنفيذ برنامج العلاج ، وفى هذه الحالة فإن الاختبارات يمكن أن تفيد فى هذا الجانب للتعرف على مدى نجاح البرنامج ، وذلك بالتعرف على مقدار التغير فى السلوك والذى يقاس بمعرفة الفروق بين خط البداية وخط النهاية .

٤- التقويم : Evaluation

تعتبر الاختبارات أدوات هامة فى عملية تقويم البرامج وتقويم عمل المرشد ، وكذلك فى جوانب أخرى للتقويم مثل تقويم نمو المسترشد وتقويم مدى تحقيق أهداف معينة. وعندما يكون المطلوب هو التعرف على مدى جودة أو رداءة نجاح أو فشل برنامج معين أو نشاط معين أو تغيير معين فإن الاختبارات تفيد فى ذلك .

كذلك فإن الاختبارات تفيد فى جانب التقويم من حيث أنهاتوفر معلومات يمكن بها للمرشد والمؤسسة تعديل البرامج التى تنفذ عند الحاجة لذلك .

اختيار الاختبارات فى مجال الإرشاد :

قبل أن يبدأ المرشد فى الاختيار الفعلي لاختبار أو اختبارات يستخدمها مع مسترشد ما ، فإنه يكون قد حدد من قبل الأغراض التى سيستخدم فيها هذا الاختبار مع هذا المسترشد (أو مع جماعة إرشادية) . وبعد ذلك يبدأفى التعرف على المعلومات أو الخبرات النوعية التى يبحث عنها فى اختباره للمسترشد ، ويلى ذلك مراجعة البيانات المتاحة حول الاختبارات فى المصادر المناسبة (دليل الاختبار ، والمراجع المهتمة بتقديم الاختبارات) . وكثيرا مانشاهد المرشدين وقد حددوا نشاطهم فى القياس بمجموعة صغيرة من الاختبارات لا يخرجون عنها ، وربما يرجع ذلك إلى مجموعة من العوامل منها .

١- أن هذه الاختبارات هى التى تلقى المرشد تدريبا على استخدامها أثناء الدراسة .

٢- أنه نتيجة لتكرار تطبيقه لهذه الاختبارات فإنه يكتسب مزيدا من المهارة والثقة فى استخدامها وفى تفسير نتائجها .

٣- عدم متابعة المرشدين باستمرار لما يظهر من اختبارات جديدة .

٤- قد يحتاج استخدام بعض الاختبارات الحديثة إلى تدريب تحت إشراف متخصص أوحضور دورات تدريبية لهذا الغرض .

إن المرشد الذى يسعى إلى اختيار أحد الاختبارات لاستخدامه فى الإرشاد عليه أن يتعرف على مجموعة من الأبعاد الخاصة بهذا الاختبار والتى تساعده على الحكم على

الاختبارَ الذى يستخدمه ، هذا بجانب استفادته من التقارير والدراسات التقويمية حول الاختبار إذا توافرت مثل هذه الدراسات ، وفيما يلى بعض هذه الأبعاد .

١- الثبات : Reliability

إذا تساوت كل الجوانب ، فإننا نبحث عن أكثر الاختبارات ثباتا فيما يقيسه .

والثبات : يقصد به الاتساق الذى ينتج عن الاستخدامات المستمرة للمقياس فى الغرض الذى أعد من أجله .

ورغم الاهتمام الذى يحتاج المرشد أن يبديه للتأكد من تمتع الاختبارات التى يختارها بأفضل مستويات للثبات ، إلا أن كرونباخ(١٩٥٥) Cronbach وهو من العلماء المبرزين فى مجال القياس النفسى يحذر من إطلاق هذه القاعدة ، ويقول إن هناك مواقف تجد فيها اختبارا لا يتمتع بالمستوى المناسب من الثبات ومع ذلك يستحق أن نستخدمه لأنه يضيف معلومات جديدة ، ومن جهة أخرى فإن الثبات ليس أمرا يوجد أو لا يوجد ، فقد نجد اختبارا تقوم الأدلة على تمتعه باتساق داخلى (مثلا بطريقة التجزئه النصفية ، فردى، وزوجى ، ولكنه لا يتمتع بالثبات عبر الوقت بطريقة الاختباروإعادة الاختبار (الاستقرار) وبذلك فإن مايتوافر لدينا فى الواقع هو هذا الثبات عند هذه النقطة من الزمن بالنسبة للخاصية التى نقيسها .

كذلك فإن الثبات قد يختلف باختلاف بعض المتغيرات مثل العمر ، والمستوي التعليمى ، والدافعية ، وغيرها من المتغيرات لأفراد عينة تقدير الثبات ، وأخيرا فإننا نعلم أن الثبات كما يتم تقديره عادة إنما هو ثبات جمعى يتصل بمجموعة التقنين أما الثبات بالنسبة للخاصية التى نقيسها لفرد معين فهو غير معروف للمقياس الذى نستخدمه .

٢- الصدق : Validity

يعتبر الصدق قلب عملية اختيار الاختبار الذى يستخدمه المرشد ، والسؤال الذى نطرحه بالنسبة للصدق هو :

هل هذا الاختبارقادر على قياس الخاصية التى نسعى لقياسها ، وهل ترتبط درجات الاختبار بالسلوكيات التى نحاول إعداد الخطط واتخاذ القرارات بشأنها ؟

وفى المعتاد فإن الصدق يحدد فى واحد من أربعة أنواع على النحو التالى :

(أ) صدق المحتوى Content Validity

يستخدم هذا النوع من الصدق مع مجموعة الاختبارات التى تهتم بقياس التحصيل أو الأداء . ويكون الحكم على الاختبار بأنه يقيس هذه الجوانب عن طريق مجموعة من الخبراء (المُحَكَّمِينْ) . ويكون بحثنا عن هذا النوع من الصدق عندما يدور لدينا سؤال مثل : « ماذا تعلم هذا الفرد ؟» و « ماذا يمكنه القيام به ؟ ».

أما إذا كان السؤال متصلا بالأداء فى وقت لاحق فى المستقبل فإن علينا أن نبحث عن نوع آخر من الصدق هو الصدق التنبؤى .

كذلك فإن صدق المحتوى يهمنا عند استخدام قوائم المشكلات Problem Check-lists حيث يطرح المرشد على سبيل المثال سؤالا مثلا « ماهى الجوانب التى تشغل هذا المسترشد والتى يمكن أن يظهرها عبر قائمة المشكلات ؟» .

وتكون الإجابة على سبيل المثال : إن هذا المسترشد قد أظهر خمس مشكلات فيما اتفق المحكمون من الخبراء على أنه يمثل مجال العلاقات الشخصية .

(ب) الصدق التنبؤى : Predictive

يعنى هذا الصدق أن الدرجات على اختبار ماترتبط بسلوك يقع فى المستقبل - مثلا : النجاح ، والرضا ، والتوافق ، وهذا النوع من الصدق هو الذى نسعى غالبا للحصول عليه فى الإرشاد حيث نتعامل فى الغالب مع مقررات وخطط متصلة بالمستقبل . ومن مثل الأسئلة التى يجيب عليها الصدق التنبوى :

« إلى أى حد يمكن أن أكون طابعا جيدا على الآلة الكاتبة ؟»

« ماهى فرص نجاحى فى برنامج للتدريب فى حرفة معينة ؟».

« ماهو مجال العمل الذى يمكن أن يحقق لى أكبر مستوى من الرضا ؟ ».

وفى الواقع العملى فإن مثل هذه الأسئلة تحظى بإجابات جزئية نتيجة للمشكلات القائمة فى الاختبارات نفسها .

(جـ) الصدق التلازمى Concurrent Validity

هنا تحدد العلاقات بين درجات المفحوصين على الاختبار وبين مستوى الأداء فى نفس الوقت الذى يجرى فيه الاختبار دون الاهتمام بالأداء فى المستقبل ، ويكون السؤال المطروح فى هذه الحالة :

هل ميولى قريبة من ميول المحاسبين ؟

هل أعانى من درجة عالية من القلق ؟

(د) صدق التكوين الفرضى : Construct Validity

على عكس الأنواع الثلاثة السابقة من الصدق ، فإن هذا النوع يتصف بأنه فى صورة تجريدية أكبر ، ويحاول أن يؤكد على الخصائص النفسية التى يبحث عنها الاختبار، وشأن هذا النوع من الصدق هو كشأن صدق المحتوى يعطينا الأساس للإجابة فقط على الأسئلة الوصفية :

ماهو مستواى فى الطلاقة اللفظية ؟

ماهو المستوى الراهن للقلق عندى ؟

والإجابة علي هذه الأسئلة تتعلق بالوقت الحالى ولا تشمل توقعات عن هذه الجوانب فى المستقبل .

وهناك جدل قائم حول الأهمية النسبية لكل من الصدق التنبؤى وصدق التكوين الفرضى . ومن بين المدافعين عن أن صدق التكوين الفرضى هو الذى نحتاج إليه ويلغى باقى أنواع الصدق لويفنجر Loevinger (1957) .

ونفس الموقف يتخذه أولئك الذين يرون ضرورة وجودمنطق نظرى وراء الاختبارات

الجيدة ، مثلا فلانجان، وترافرز Flanagan, 1951, Travers 1951 فى حين يرى غيرهم أن الجانب الحرج فى الاختبار هو مدى تنبؤ الاختبار بالسلوك . ويفصل جولدمان -Gold man فى هذا الجدل حيث يرى أن المُنَظِّرين والقائمين ببحوث بحتة يهتمون بالاختبارات لتساعدهم فى اختبار الفروض حول السلوك الإنسانى ، وبذلك فإن الصدق الذى يحتاجون إليه هو صدق التكوين الفرضى . أما بالنسبة للممارس الذى لديه توجه إمبيريقى عادى فإن الاختبارات تكون ذات فائدة له إلى الدرجة التى تساعده على إجراء تقديرات مستقبلية أكثر دقة ، وهنا فإن مايحتاج إليه الممارس (مثلا المرشد) هو الصدق التنبؤى (صدق التوقع) . ومن جهة أخري فإنه عندما نستخدم اختبارا عن تطور مفهوم الذات لدى الفرد علي سبيل المثال حيث نحتاج إلى وصف للشخص ، فإن المرشد يعول بشكل أكبر على صدق المحتوى وأيضا صدق التكوين الفرضى (Goldman , 1971 , p 83) ويجب أن ينتبه المرشدون إلى أن الاسم الذى يحمله الاختبار ليس بالضرورى أن يعبر عن المفهوم أو الخاصية التى يقيسها بالفعل . وعلى سبيل المثال فإن أحد الاختبارات يحمل عنوان « التقدير الذاتى » بينما أعد فى الواقع لقياس القلق .

٣- المعايير : Norms

عندما نبحث عن اختبار لاستخدامه فى الإرشاد فإننا نختار الاختبارات التى تتوافر عنها بيانات معيارية يمكن مقارنتها بخصائص الفرد (مثلا : العمر ، المستوى التعليمى ، الحالة الاجتماعية والاقتصادية) أو بخصائص الجماعة التى يعتبر الفرد نفسه مرتبطا أومنتميا لها (مثلا طلاب طب الأسنان) وفى بعض الأحيان يكون من المرغوب أن نحصل على كلا النوعين من المعايير ، أى المقارنة مع الزملاء والمقارنة مع جماعة المستقبل . وعلى سبيل المثال فإن طالب الثانوية العامة (الثالث الثانوى) قد يكون فى هذا المستوى أى فى مستوى زملائه فى سرعة الكتابة أو أعلى منه ، ولكنه بالمقارنة بمن يعملون فى الوظائف الكتابية يكون فى وضع أدنى ، والذى يهمنا فى هذ المجال هو أن يسعى المرشد لانتقاء الاختبارات التى لها معاييرممكن أن يُرَجَّع إليها الدرجات التى يحصل عليها المسترشد .

٤- العمر : Age

فى كثير من الأحيان يجد المرشد نفسه فى حاجة إلى استخدام اختبارات مع مسترشدين فى أعمار صغيرة أو أعمار متقدمة . ويجب على المرشد أن يختار الاختبارات التى تكون لها معايير عمرية قريبة من هذه الأعمار . وتنشأ المشكلة فى بعض الأحيان من أن كثيرا من المعايير العمرية للاختبارات تكون فى أعمار قريبة من المراهقة . ويمكن للمرشد أن يلجأ لعملية التخمين حول ماإذا كانت الخاصية التى يقيسها من المتوقع أن تبقى كماهى أم تتحسن أم تتدهور .

٥- مستوى القراءة Reading level

مالم يكن القياس موجها أساسا لقياس عيوب القراءة ، فإن المرشد يجب أن يعرف أن وجود عيوب فى القراءة لدى المسترشد أو كون الاختبار يحتاج إلى مستوى أعلى فى القراءة سيكون من شأنه التأثير علي مستوى أداء المسترشد .بمعنى آخر ، إنه إذا كان الاختبار يحتاج إلى مستوي عالٍ من القراءة لا يتوافر لدى المسترشد فإن الدرجة التى يحصل عليها ستعانى من خطأ خاص نتيجة لذلك ، وتكون هذه الدرجة وهى خاصة مثلا بإحدى القدرات مثل الفهم الميكانيكى أو الإدراك المكانى إنما تعبر فقط جزئيا عن هذه الدرجة حيث إنه دخل فى علمية القياس ، القدرة على القراءة .

ويقترح بالنسبة لهذه المشكلة أن يتعرف المرشد على مستوى القراءة لدى المسترشد عند اختيار الاختبارات التى يستخدمها معه ، وفى نفس الوقت فإن عليه أن يختارالاختبارات التى تتميز ببساطة الأسلوب وسهولة قراءتها (إذا تساوت باقى الشروط). وبجانب اهتمامنا بصياغة تعليمات الاختبار فإنه يجب أن نوجه اهتمامنا أيضا إلى صياغة فقرات (بنود) الاختبار .

ومن الملاحظات التى لاحظها المؤلف أن الفقرات التى تحتوى على النفى وتكون الاختيارات فى الإجابة بين نعم ، ولا ، يجد الطلاب صعوبة فى توجيه إجابتهم عليها ، ونفس الشىء ، يلاحظ عند وجود فقرات يدخل فى صياغتها حروف وصل يمكن أن تفهم على أنها للنفى مثلا : ما .

٦- السرعة : Speed

فى بعض الاختبارات التى تحتاج إلى سرعة فى الأداء والتى تعرف باختبارات السرعة Speed tests قد يصادف بعض المسترشدين عقبات فيها وتنخفض درجاتهم نتيجة إنتهاء الوقت المحدد للاختبار ومن هذه العوامل التى تساعد على انخفاض الأداء تقدم العمر ، والأفراد الذين تكون قراءتهم بطيئة Slow readers والأفراد الذين لديهم حذر قهرى الذين يفحصون مرة بعدالأخرى إجاباتهم، والذين لديهم إعاقات حسية خاصة فى البصر أو فى السلوك الحركى (مثلا فى الإمساك بالقلم أو قلب الصفحات) وفى كل هذه الحالات فإن اختبارات القوة Power tests تعطى نتائج أفضل عن مستوى القدرة، وبصورة مستقلة عن السرعة .

ويرى البعض أن اختبارات السرعة لها أهميتها فى التطبيقات الجمعية ، وكذلك فإن السرعة تدخل كعامل هام فى قياس بعض المتغيرات (مثلا سرعة الطباعة علي الآلة الكاتبة) وفى هذه الحالة فإن استخدام اختبارات السرعة يكون مناسبا تماما حتى مع أولئك الذين لديهم إعاقات ، وهذا يعنى أننا نعنى فى هذه الحالة بدخول المعوقين كمنافسين فى سوق العمل وليس فى المصانع أو الورش المحمية .

وفى بعض الأحيان فإنه نتيجة عدم توافر اختبارات القوة فإننا نلجأ إلى استخدام اختبارات السرعة على أن يحدد الزمن الذى انتهى عنده المفحوص ثم نسمح له باستكمال الأداء دون التقيد بالزمن . ويكون تفسير الدرجات بصورة مختلفة ، فالزمن الذى حدد للاختبار تؤخذ الدرجة عنده ويحدد بناء عليها مايعانى منه الفرد من قصور بالنسبة لما هو مطلوب من سرعة فى الأداء .

٧- اختبارات الورقة والقلم مقابل الاختبارات العلمية

Paper and Pencil vs Apparatus tests

إذا كانت النتائج التى تعطيها الاختبارات الورقية من حيث التنبؤ تتسق مع الاختبارات العملية التى تعتمد على أجهزة فإن هذه الأخيرة تفضل بالنسبة للذين لايشعرون بارتياح لاستخدام الورقة والقلم . ويحدث ذلك بصفة خاصة فى مجال الحرف

الميكانيكية واليدوية حيث تتوفر بعض الأجهزة لقياس الفهم الميكانيكى والإدراك المكانى، إلا أن الأجهزة تتكلف أكثر من الناحية المالية ، وكذلك فى صعوبة إيجاد عدد كاف منها للاستخدام مع مجموعات .

وتتميز الاختبارات التى تستخدم أجهزة فى أنها توفر فرصة أكبر لملاحظة سلوك المفحوص فى تناوله للمهمة وحل المشكلات والاستجابة للإحباط . وفى بعض الحالات تكون مثل هذه الملاحظات والاستبصارات الناتجة عنها أكبر فى قيمتها من الدرجات نفسها .

٨- الاختبارات الفردية فى مقابل الاختبارات الجمعية :

Individual VS Group Tests

يمكن أن نستخدم أى اختبار بشكل فردى (أى لمسترشد واحد) عندما تدعو الحاجة إلى ملاحظة سلوكه الأدائي عن قرب أو عندما يكون أداء الأفراد الذين يأخذون الاختبار فى المستوى الفردى مختلفاً عن المستوي الجمعي نتيجة التوتر أو لعوامل أخرى . ومن مثل الاختبارات التى تتطلب تطبيقا فرديا فى المعتاد لأهميتها فى اتخاذ بعض القرارات التشخيصية حول مستوى الذكاء ، مثل اختبار بينيه ، ومجموعة اختبارات ويكسلر .

وعلى عكس ماهو شائع ، فإنه فى كثيرمن الأحيان يكون للاختبارات فى التطبيق الجمعى أفضلية عن تطبيقها فى المستوى الفردى .

ثمة استثناء نود أن نلفت النظر إليه وهو أن الاختبارات يجب أن تطبق بصورة فردية عندما يكون المفحوص ممن يعانون من إعاقة بدنية أو عقلية أو انفعالية .

٩- كمية الوقت المطلوب للاختبار : Amount of time Needed

من المعتاد أن يكون المرشد مسئولا عن عدد كبير من الحالات ، مما يجعل الوقت أمامه محدودا . ويستلزم ذلك بطبيعة الحال أن يقيد الوقت الذى تستغرقه الاختبارات . ومن المعتاد أن تحل هذه المشكلة بأن يكون هناك بطارية يعتمد عليها المرشد تضم اختباراً أو ربما اختبارين لكل وظيفة يود أن يقيسها .

١٠- الإعاقات Handicaps

أشرنا من قبل إلى الدورالذى تلعبه الإعاقات عندالحديث عن مستوى القراءة ، وكذلك عند الكلام عن اختبارات السرعة والاختبارات الفردية مقابل الاختبارات الجمعية . وهناك عديد من الإعاقات التى يمكن أن تؤثر على سلوك الاختبار منها : عيوب السمع ، وعيوب الإبصار ، والتشوهات التى تؤثر على التحكم فى اليدين والأذرع والأصابع مثل تلك الناتجة عن حالات الشلل والحالات التشنجية ، وكذلك الاضطرابات النفسية مثل القلق الزائد أو عدم الصبر ، وآثار الشيخوخة بما فيها البطء والصعوبة فى الاستجابة لمنبه جديداً .

ويحسن أن يراجع المرشد الذى يعمل مع المعوقين المراجع المتخصصة فى هذا الصدد . وهناك مجموعة من الاختبارات التى أعدت خصيصا لاختبار من لديهم إعاقات مثل كف البصر ، أو فقدان السمع ، وكذلك المعوقين فى الحركة كما توجد الآن أنظمة تجارية للتقويم المهنى للمعوقين مثل نظام توور Tower الذى يعتمد على استخدام عينات العمل .

والذى يهمنا أن نوجه النظر إليه هو أن يحذر المرشد من استخدام اختبار يدخل فى اعتباره سواء فى التعليمات أو فى الفقرات (البنود) أو التطبيق جانبا يفتقد إليه المعوق - فمثلا الاختبارات الأدائية لا تناسب المكفوفين بينما الاختبارات اللفظية لا تناسب المعوقين سمعيا ، وهكذا . كذلك فإن هناك حالات لا يصلح معها اختبارات الذهانية ، وحالات الشلل المخى الشديدة ، وأولئك الذين لديهم عيوب شديدة فى الانتباه والدافعية ، سواء نتيجة التخلف العقلى أو الشيخوخة أو غيرها . ولا يفوتنا أن نشير إلى أن القياس فى مجال المعوقين يتميز بالصعوبة ممايدعو إلى الانتباه لاختيارالاختبار المناسب ، والذى لايضيف إلى المسترشد إحباطات جديدة .

كذلك فإنه من المفضل أن يستخدم المرشد الاختبارات الفردية مع المعوقين ولا يلجأ إلى استخدام الاختبارات الجمعية إلا فى بعض المواقف مثل التقويم المهنى مع المحافظة على فردية المفحوص فى الأداء .

أنواع الاختبارات المستخدمة فى مجال الإرشاد :

أشرنامن قبل عند اختيار الاختبارات فى مجال الإرشاد إلى مجموعة من العوامل التى تؤخذ فى الاعتبار ، ومنها نوع الاختبار من حيث كونه اختبار سرعة أم اختبار قوة ، أو كونه اختبارا فرديا أم جمعيا أو كونه اختبارا ورقيا أم اختبارا أدائيا .وفى نفس الوقت فإن الاختبارات يمكن أن تصنف أيضا بحسب المحتوى إلى : اختبارات القدرة العقلية ، والاختبارات التحصيلية واختبارات الاستعدادات والقدرات ، واختبارات الميول، ومقاييس الشخصية ، والاختبارات الخاصة (مثل اختبارات الابتكارية) .

١- اختبارات القدرة العقلية : Mental Ability Tests

تقع هذه الاختبارات عادة تحت مسمى اختبارات الذكاء ، والتى تعد لقياس الأداء الذهنى للفرد ، ويمكن أن يدخل فى قياس هذا الجانب قياس مجموعة من العوامل مثل العلاقات المكانية ، الاستدلال التجريدى ، والمهارة اللفظية والرياضية ، والأداء فى بعض المهام .

٢- اختبارات التحصيل : Achievement tests

تقيس هذه الاختبارات معرفة الشخص حول مجالات معينة ، حيث تؤخذ عينات من السلوك من كمية معينة من المادة التعليمية ليستدل بها على كمية المادة التى تعلمها المفحوص . وفى المعتاد أن تكون هذه الاختبارات فى صورة متعددة الإجابات التى يختار المفحوص إجابة من بينها (الاختيار من متعدد) Multiple choice وفى الواقع فإن الاختبارات التحصيلية تفيد المدرس أكثر مما تفيد المرشد إلا أن نتائجها المسجلة فى السجل الشامل للطالب يمكن أن تفيد المرشد فى العملية الإرشادية .

٣- اختبارات الاستعدادات Aptitude tests

تهدف هذه الاختبارات إلى قياس عينة من السلوكيات فى المجالات التى يكون لدى المسترشد طاقة لها . وبهذه الصورة فهى ذات وظيفة تنبؤية للمفحوص . وهناك

مجموعة من البطاريات (التى تشتمل علي مجموعة اختبارات) وكذلك الاختبارات الأحادية التى تقيس استعدادات معينة . ومن البطاريات التى اكتسبت شهرة فى الولايات المتحدة بطارية اختبار الاستعداد العام General Aptitude test Battery المعروفة باسم GATB ، والتى تستخدمها هيئات التوظيف على نطاق واسع ، وهى تشتمل على اختبارات لفظية وعددية تعمل معا كمقياس للأداء الذهنى بالإضافة إلى مجموعة من الاختبارات الفرعية المرتبطة بمهارات معينة تدعو الحاجة إليها فى بعض الأعمال ، على سبيل المثال : المهارات الكتابية ، وتآزر العين واليد ، والمهارة اليدوية ، وهذه الاستعدادات يمكن الربط بينها وبين وظائف أو أعمال معينة .

والاختبارات الخاصة التى تقيس مجالا واحدا من المهارة تعرف باختبارات الاستعدادات الخاصة ، وتشتمل على مجالات مثل الاستعداد الموسيقى والاستعداد الفنى إلخ ...

اختبارات الميول : Interest Inventories

فى الاختبارات التى تقيس القدرة العقلية ، أو التحصيل ، أو الاستعدادات فإنها تعد بحيث تسمح بقياس أقصى أداء للمفحوص ، أما فى حالة اختبارات الميول فإنها تعد لقياس الأداء النمطى ، ويهمنا المشاركة الفعلية للمفحوص فى موقف الاختبار لتكون النتيجة ذات معنى . كذلك فإنه فى حالة اختبارات الميول نجد اتجاها لدى المفحوصين للإجابة بطريقة مقبولة للآخرين سواء الوالد أو المرشد أو المدرس ، بدلا من الإجابة بطريقة قريبة علي قدر الإمكان من المشاعر الحقيقية . وتحاول اختبارات الميول قياس واحد من أربعة أنواع من الميول على النحو الذى حدده سوبروكرايتس (١٩٦٢) Super & Crites وهى : الميل المعبر عنه ، أو الميل الظاهر ، أو الميل المختبر ، أو الميل المرتب فى قوائم .

اختبارات الشخصية Personality Inventories

تستخدم اختبارات أو قوائم الشخصية للتعرف على الأوجه المختلفة لبنية الشخصية للفرد . ولأن شخصية الإنسان يمكن أن تكون ذات أوجه متعددة فلا يمكن لأى أداة أن

تعمل أكثر من ملامسة بعض المجالات فقط . إلا أنه مع ذلك من الممكن إذا أجاب المفحوص بصراحة أن نحصل على صورة لبعض الجوانب الرئيسية للشخصية ، مثلا أن نتعرف فيه على نوع مسيطر واثق ، فى مقابل نوع استسلامى معتمد .

وفى بعض الأحيان يوفر الاختبار معلومات عن مدى تقارب إجابة المفحوص مع استجابة أنواع معينة من الشخصية ، ومن الأمثلة على ذلك مقياس مينسوتا المتعدد للشخصية الذى ينتج عنه درجات فى عدد من المجالات المرتبطة باضطرابات معينة للشخصية مثل البارانويا ، والاكتئاب ، والانحراف السيكوباتى إلخ .

يرى ثورنديك وهاجن (١٩٦٩) Thorndike & Hagen أن الجوانب التى نهتم بها فى الأفراد عند القياس تشتمل على مايأتى [ص ٢٨] .

١- القدرات : مايمكن للفرد أن يقوم به إذا حاول .

(أ) الاستعدادات : الأداء الذى يعمل كمؤشر على مايمكن للفرد أن يتعلم القيام به .

(ب) التحصيل : الأداء الذى يستخدم لإظهار ماتعلمه الفرد فعلا .

٢- متغيرات الشخصية : دلائل عما سيفعله الشخص وكيف سيستجيب لأحداث الحياة وضغوطها .

(١) الخلق : مجموعة من الصفات المعرفة بواسطة المجتمع على أنها ذات قيمة أو العكس .

(٢) التوافق : مدى القدرة على التوافق والعيش بسعادة فى الثقافة (الحضارة) التى يوجد فيها الفرد .

(٣) الطباع : الصفات المرتبطة بمستوى الطاقة ، والمزاج ، وأسلوب الحياة .

(٤) الميول : الأنشطة التى يبحث عنها الفرد أو يتجنبها .

(٥) الاتجاهات : الاستجابات نحو أو ضد الأشخاص ، أو الظواهر أو المفاهيم التى يتكون منها المجتمع .

أما ميهرنز وليهمان (١٩٧٨) Mehrens and Lehman

فيريان أن الاختبارات يمكن أن تصنف على النحو التالى من حيث الهدف :

١- اختبارات الاستعداد : العامة ، المتعددة ، الخاصة .

٢- اختبارات التحصيل : (تشخيصية ، أو خاصة بمادة واحدة ، أو بطاريات).

٣- مقاييس أو قوائم الميول والشخصية والاتجاهات .

ويضيفان أن المجموعتين الأولى والثانية تشتملان على اختبارات أقصى أداء بينما المجموعة الثالثة تهتم بقياس الأداء النمطى (المعتاد) . كما أن البعض يضع المجموعتين الأولى والثانية تحت مجموعة الاختبارات المعرفية ، بينما يضع المجموعة الثالثة تحت مسمى الاختبارات الوجدانية ؛ ولأن هذه المجموعة الأخيرة ليس لها إجابات فعلية صحيحة أو خاطئة فإن الباحثين فى مجال القياس يطلقون عليها أحيانا قوائم "Inventorids" (ص ٣٩٠).

تطبيق الاختبارات والعوامل التى تؤثر فيه :

إذا كان المرشد قد أخذ فى اعتباره تلك العوامل التى ذكرناها عند اختياره الاختبار أو الاختبارات التى سيستخدمها بالنسبة للفرد المسترشد ، أو مع جماعة أو مع المؤسسة أو المعهد بوجه عام فإنه سينتقل الآن إلى مرحلة التطبيق . وهذا الجانب فى استخدام الاختبارات فى الإرشاد جانب هام يحتاج إلى أن نأخذه فى الاعتبار بشكل جاد حيث تؤثر فيه مجموعة من العوامل يلخصها ليوجولدمان (١٩٧١) Leo Goldman على النحو التالى :

١- ماهى الآثار التى تنتج عن الأشياء التى سبقت تطبيق الاختبار ، مثل الخبرة السابقة مع الاختبارات ، والممارسة مع نفس المواد ، وأى شئ وكل شئ تعلمه المسترشد ومارسه له صلة بما نقيسه ؟

٢- كيف يدرك الفرد الاختبار ؟ (مثلا : كتهديد أو كمصدر للمساعدة) ، وماهى المشاعر التى لديه بالنسبة للاختبار ؟ (مثلا القلق وآثاره) وكيف ستؤثر هذه

العوامل على تقدمه نحو الاختبار ؟ (كمية الجهد ، محاولة الوصول لانطباع جيد ، الميل إلى تشويش إجاباته).

٣- ماذا يحدث أثناء التطبيق الفعلى للاختبارات ؟ وماهى مؤثرات تشتيت الانتباه . وماهى العمليات المستخدمة من جانب الفرد فى حل المشكلات ؟

١- الجوانب التى تسبق الاختبار :

إن كل شيء قد مارسه المسترشد من قبل يمكن أن يدخل فى الاعتبار هنا . وبالإضافة إلى ذلك فإن المسترشد يحضر إلى موقف الاختبار مجموعة من المهارات والمعارف (المعلومات) بما فى ذلك القواعد والحساب والتحليل . كما يحضر أيضا إلى موقف الاختبار مجموعة من الاتجاهات (الطموحات) وتوقعات النجاح أو الفشل ، والميول ، وأساليب السلوك المألوفة له ، والخصائص الانفعالية . ومن العوامل التى تسبق أخذ الاختبار وتؤثر على التطبيق مايلى :

(أ) الخبرة السابقة :

أوضح كثير من الدراسات أن أخذ الاختبار مرات سابقة يجعل المفحوص يحصل على درجات مرتفعة ، وعلى سبيل المثال فقد وجد لونجستاف (١٩٥٤) Longstaff أن طلاب الجامعة الذين طبق معهم اختبارمينسوتا للأعمال الكتابية على ثلاث مرات متتالية متقاربة زمنيا قد ارتفعت درجاتهم .

(ب) مجموعات الاستجابة : Response Sets

لفت هذا المفهوم النظر منذ قام كرونباخ بمراجعة الدراسات السابقة (١٩٥٠) Cranbach ثم تتابعت فيه البحوث بشكل متزايد . وتعرف مجموعة أو فئة الاستجابة بأنها ميل لأخذ وجهة معينة فى الإجابة على أسئلة الاختبار .

فقد يكون هناك ميل للإجابة «بنعم» على كل البنود التى يميل لها الفرد والإجابة بـ«لا» على الفقرات التى تشتمل على المشكلات الشخصية . وقد تبين وجود مجموعة إجابة تفضل الاختيار الأول أو الاختيار الأخير فى البنود المتعددة الاختيار Multiple

choice items أو تتجنب الاختبارات المتطرفة فى قوائم الشخصية مثلا « دائما ، وأبداً» وتفضيل الاختيارات المتوسطة أو المعتدلة (فى بعض الأحيان ، وعادة) كذلك هناك مجموعة أخرى هى الميل للتخمين بحرية أوالتردد فى التخمين فى اختبارا لقدرة ، أو التحصيل أو الاستعداد .

(د) مجموعة الاجابات المرغوبة اجتماعيا: Social Desirability Set

هذه المجموعة شائعة فى كل أنحاء العالم حيث يكون هناك ميل لإعطاء إجابات مرغوبة اجتماعيا علي بعض الأسئلة فى مقاييس الشخصية لكى يصور الفرد (المفحوص) نفسه علي أنه حسن التوافق ، ويتمتع بالصحة النفسية . ويبدو هنا أن السبب وراء هذه الإجابات هو الدفاع عن النفس ضد تهديد ضمنى أو انتقاد أن يكون غير متوافق ، وقد دفعت هذه الاستجابات الدفاعية والتى تصدر غالبا عن أفراد الطبقة المتوسطة أن يهتم مصممو الاختبارات بإعداد فقرات مضادة أو كاشفة . وعلى سبيل المثال فإن مقياس مينسوتا المتعدد للشخصية MMPI يشتمل على عدة مقاييس للصدق هى مقاييس F,L, K لاكتشاف الاتجاه نحو إنكار المرض أو الكذب أو إعطاء إجابات غير عادية تجعل الدرجات التى يحصل عليها المفحوص على المقاييس الفرعية المختلفة موضع تساؤل .

وقد استخدم ادواردز فى قائمة التفضيل الشخصى (Epps) أسلوب الاختيار الجبرى Forced choice حيث يختار المفحوص بين عبارتين تلك التى تصدق عليه تقريبا . وفى بعض الاختبارات (مثلا قائمة الصفات Adjective checklist) يختار المفحوص من بين خمس صفات تلك الصفة التى تصفه لاكبر مايمكن ، وتلك الصفة التى تكون الأقل انطباقا عليه . وتوضع هذه الصفات الخمس مع بعضها البعض باعتبار أنها تبدو جميعا متساوية من حيث الرغبة الاجتماعية فيها .

ويمكن للمرشد الذى يستخدم مقاييس الشخصية أن يتعامل مع مسألة مجموعة الاستجابة المرغوبة اجتماعيا من زاويتين . الأولى ، يحاول فيهاالمرشد أن يخفض هذه المجموعة فى المسترشدين الذين يعمل معهم عن طريق تكوين علاقة تقل فيها الدفاعية ، والثانية ، يمكن للمرشد أن يستخدم المقاييس التى تشتمل مقاييس تكشف هذا النوع من

المجموعات (كما فى مقياس MMPI وقائمة أيزينيك للشخصية EPQ) أو بعض التحكم فيه (كما فى مقياس أدواردز للتفضيل الشخصى EPPS) وبصفة عامة فإن زيادة الإجابة فى هذا الاتجاه عن المتوسط تدل على عدم الأمن ، والحاجة إلى ترك انطباع جيد لدى الناس أو الحاجة إلى الالتزام بما يظن أنه متوقع منه .

(د) التخمين : Guessing

يمثل الاستعداد للتخمين نوعا آخر من مجموعات الاستجابة عندما يكون المفحوص غير متأكد أو ليس عنده أى فكرة عن الإجابة الصحيحة . وهناك بعض الشواهد على أن:

١- التعليمات الخاصة بالتخمين تجعل هناك فروقا فى كمية التخمين الذى يحدث .

٢- هناك فروق فردية فى الاستعداد والرغبة فى التخمين تحت أى ظروف .

٣- قد توجد علاقة بين الاستعداد للتخمين وبعض خصائص الشخصية .

ويهمنا أن نؤكد على المرشد أن عليه أن يتبع تعليمات الاختبار ، فإذا كانت تطلب من المفحوص أن يحاول مع كل فقرة (أى يدخل التخمين فى الاعتبار) فإنه يلتزم بذلك، وإذا كانت التعليمات الخاصة بالاختبار تقضى باستخدام معادلة للتصحيح لأثر التخمين فهو أيضا ملتزم بذلك .

(هـ) السرعة : Speed

فى بعض الاختبارات تكون السرعة مطلوبة فى الإجابة علي الفقرات أو حل المشكلات ، وفى هذه الحالات فإن بعض المفحوصين يحصلون على درجات منخفضة نتيجة مرور الوقت دون إنجاز المطلوب ، وبصفة خاصة الحالات الحذرة بشكل قهرى ، والذين يراجعون أداءهم على الاختبار المرة تلو المرة . وهنا أيضا نجد مجموعة استجابة تعكس خاصة من خصائص الشخصية ، ومثل هؤلاء الأشخاص يحصلون علي درجات منخفضة على اختبارات القدرات المحدودة الوقت مقارنة مع درجاتهم فى التحصيل فى المدرسة .

ويمكن للمرشد الذى يعى هذه المشكلة أن يقوم بأحد إجراءين :

الأول : أن يضيف اختباراً غير موقوت يقيس نفس القدرة .

الثانى : أن يبتعد عن الطريقة القياسية لتطبيق الاختبار بأن يسمح للمسترشد بأن يأخذ وقتا غير محدود فى إتمام الاختبار بعد أن يحصى عدد الفقرات التى أجاب عليها المفحوص فى الوقت المحدد للاختبار .

وفى كلتا الحالتين فإن الفرق بين الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فى الوقت المحدد وفى الوقت غير المحدد يمثل تقديرا للإعاقة التى يفرضها عامل السرعة ، أى الوقت المحدد للاختبار ، وبصفة عامة ، وسواء كان العمل مع أفراد أو مجموعات ، فإن على القائم بالاختبارأن ينبه المفحوصين إلى أهمية العمل بسرعة فى تلك الاختبارات المحدودة الوقت ، ويمكن أن يفيد مثل هذا التنبيه إلى حد بعيد فى مراعاة المفحوصين للمزمن المحدد للاختبار

وقد أوضحت دراسات هيلز (١٩٦١) أن الحالات التى تلقت تعليمات بأن تعمل على الاختبار بتأن فى موقف ما ثم طلب منها أن تعمل بسرعة فى موقف آخر قد حصلوا على درجات مختلفة (فى اختبارات الشخصية) كذلك فقد وجد ستود (١٩٤٨) Staud أنه فى ظل ظروف معينة فإن الضغط على السرعة زاد عدد الأخطاء بالنسبة لبعض المقاييس .

٢- الإدراكات والمشاعر المتصلة باختيار معين :

فى بعض الحالات نجد أن فردا أو جماعة من المسترشدين يكون لها إدراكات ومشاعر خاصة بالنسبة لاختبار معين ، أو للموقف الإرشادى الذى يتم فيه الاختبار ، ولا يدخل معنا هنا تلك الجوانب التى ناقشناها على أنها تمثل مجموعات استجابات رغم أن عملية الفصل بينهما ليست سهلة . فالمسترشد الذى يدرك اختبارا معينا للذكاء على أنه يمثل له تهديدا لمفهومه لذاته قد يصحب معه فى كل الاختبارات درجة من الدفاعيه أكبر من المتوسط ، وهذه بدورها قد تنعكس فى صورة مجموعة استجابة تتمثل فى نقص السرعة ، وكذلك التوجه فى الإجابة نحو الإجابات المرغوبة اجتماعيا .

إن جانبا كبيرا من التعامل مع مشكلة إدراكات ومشاعر المسترشدين بخصوص اختبارات معينة يمكن التعامل معها فى مرحلة اختيار الاختبارات المناسبة وإعداد المسترشدين سواء فى المستوى الفردى أو الجماعى لعملية الاختبار . وإذا لم تنجح عملية الإعداد فإن المسترشد يدخل إلى الاختبار ومعه مجموعة من الإدراكات السالبة (مثلا على أنها تهديد لمفهوم الذات ، أو عائق فى طريق إجراءات معينة) ، وقد يؤدى ذلك إلى درجات مختلفة من النتائج المعرفية والانفعالية مثل : التزييف ، والقلق ، ونقص الجهد، وهى ماتناقشه فيما يلى :

(أ) التزييف والتحريف : Faking and Distortion

أوضحت كثير من البحوث أن معظم مقاييس الميول والشخصية ، أن لم تكن جميعها ، يمكن أن تزيف فى الاتجاه المرغوب (جولدمان ص ١٠٩ Goldman 1971) ، وقد أيدت البحوث التى أجريت حديثا هذه النتائج ولكنها أضافت بعض الجوانب حول التزييف والتحريف ، فقد أوضحت أن المقاييس ليست كلها قابلة للتزييف بدرجة واحدة ، فمثلا حالات الاختيار الإجبارى Forced choice يكون تزييف الإجابات فيها أقل من الاختبارات التى يكون اختبار الإجابة فيها حراً : كذلك فإن الناس لا يتساوون فى الميل للتزييف (التلفيق) . ويمكن أن نتوقع أكبر قدرمن التحريف فى المواقف المتصلة بالاستخدام (التوظيف) أو القبول حيث يحاول كل المتقدمين : أن يعرضوا صورة لأنفسهم تكون قريبة بقدر الإمكان من الصورة التى يرون أنها مرغوبة .

ويمكن معالجة هذه المشكلة من خلال الإعداد الجيد للمسترشد لكى يجيب على فقرات الاختبار بصراحة ، وكذلك تكوين الألفة معه وتنمية الثقة لديه فى المرشد بما يساعد علي التعرف على جوانب كثيرة من الميول والشخصية خارج نطاق الاختبار . وفى نفس الوقت فإن اللجوء إلى اختبارات تشتمل على وسائل ومقاييس تكشف عن التلفيق والتحريف يساعد على مواجهة المشكلة بشكل ما .

(ب) القلق والتوتر : Anxiety and Tension

ظاهرة القلق والتوتر أثناء الاختبارات معروفة للمرشدين . وقد أجرى دى لونج

Delong (١٩٥٥) دراسة على تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية حيث أوضح الملاحظون اثناء اختبار هؤلاء التلاميذ أن بعض هؤلاء التلاميذ تظهر عليهم علامات القلق والتوتر ومنها قضم الأظافر ، ومضغ الأقلام ، والبكاء ، والحديث للنفس ، والتهيج ، والضوضاء ، بينما لم تكن هذه العلامات تظهر عليهم عند ملاحظتهم أثناء دراستهم في حجرة الدراسة .

وليس من الواضح . على أى حال ، ماهى الآثار التى تترتب على القلق والتوتر ، ومإذا كانت هذه الآثار بالضرورة سلبية . ويرى البعض أنه من الضرورى أن تتوافر لدى المفحوصين درجة من القلق والتوتر ليزداد انتباههم ويقظتهم وبالتالى يتحسن أداؤهم عما لو كانوا مسترخين .

وقد أجريت عديد من الدراسات حول قلق الاختبارات ، وقد نتج عن كثير من هذه الدراسات معامل ارتباط عكسى منخفض بين القلق والأداء على الاختبار . وقد نظر ألبرت وهابر (١٩٦٠) Alpert & Haber إلى قلق الاختبارات على أنه قد يكون قلقا ميسرا يساعد علي الأداء الأفضل أو قلقا معوقا يعطل الأداء .

وقد أنتهى سينيك ١٩٥٧ Sinick إلى القول بأن : وجود درجة عالية من القلق سواء كان موجودا أو مقصودا يؤدى إلى أداء قاصر ، وإن كان فى بعض الأحيان يؤدى إلى تحسن فى الأداء .

أما سيرز (١٩٤٣) Sears فإنه يرى أن العامل الحرج فى قلق الاختبارات هو : ماذا يعنى موقف الاختبار لهذا الفرد بعينه ؟ فبالنسبة لشخص ما يكون الإخفاق فى اختبار للاستعداد للالتحاق بكلية ما يمثل تحررا من تهديد بفشل أكبر إذا التحق بالكلية . ولكن بالنسبة لشخص آخر فإن نفس الكمية من القلق قد تؤدى به إلى أن يبذل جهودا لأداء جيد على الاختبار لأنه بالنسبة له فإن التهديد الأكبر يكمن فى عدم التحاقه بهذه الكلية .

وينصح جولدمان (١٩٧١) المرشدين بأن يساعدوا المسترشدين على استقبال موقف الاختبار بما يناسبه من قلق أو توتر ، بمعنى ألا يكون لدى هؤلاء المسترشدين

درجة عالية من القلق ، وكذلك ألاينعدم التوتر بالمرة . وعندما يقوم المرشد بتقويم نتائج الاختبار فإنه يأخذ فى اعتباره مدى القلق الموجود لدى المسترشد أثناء الاختبار . ويمكن للمرشد أن يقيس مدى وجود قلق لدى المسترشد فى موقف الاختبار عن طريق اختبار لقلق الحالة (مثلا اختبار سبيلبيرجر Spielbarger) ، وبصفة خاصة عند إجرائه اختبارات ذات طبيعة غير مألوفة أو عندما تكون الاختبارات نفسها مهددة للمسترشد أو هامة بالنسبة له . كما توجد اختبارات خاصة لقلق الاختبارات ومنها اختبار سبيلبيرجر لقلق الاختبارات [1].

(جـ)الجهد والدافعية : Effort and Motivation

إن مايتطلع إليه المرشد هو أن يكون المسترشد الذى يطبق معه الاختبارات لديه دافعية ليؤدى أداء طيبا ، وألا تكون درجة توتره عالية . ويمكن القول أن المسترشد الذى يرى فى الاختبار فائدة له سوف يزيد من الجهد المبذول فى الاختبار .

وأما إذا فقد المسترشد اهتمامه بالاختبار أو عدم إحساسه بأن الاختبار ذو فائدة بالنسبة له فإن جهده سيكون منخفضا ، وفى بعض الأحيان فإن الاسم الذى يحمله الاختبار (مثلا اختبار ذكاء) يجعل المسترشد يبذل جهدا أكبر ويحاول التنافس .

٣- موقف الاختبار : [إجراءات الاختبار]

إن موقف الاختبار نفسه يمثل عنصرا هاما فى التأثير علي نتيجة الاختبار ، وينبغى على القائم بالاختبار أن يكون على معرفة تامة بما يحتاجه الاختبار من تجهيزات وظروف ، وأن يطمئن إلى وضوح التعليمات وفهمها من جانب المفحوصين (المسترشدين) . وفيما يلى تناقش بعض الجوانب المتصلة بموقف الاختبار :

(أ) المكان :

يحتاج إجراء الاختبارات إلى غرفة جيدة الإضاءة ، تتوافر فيها مناضد ذات أسطح

(١) أعده المؤلف بالاشتراك مع الدكتور ماهر الهوارى باللغة العربية ، وقد استخدم فى عدد من الدراسات الميدانية وقد أعدا له معايير على الطلاب فى المملكة العربية السعودية .

مناسبة للكتابة ، وأن تكون الغرفة خالية من الضوضاء بقدر المستطاع ، كما يجب أن تكون خالية من المشتتات مثل الصور وغيرها ، وألا يقطع على المفحوصين صوت التليفون أو غيره (مثلا حديث الفاحص مع أحد زملائه في غرفة الفحص سواء بصوت عال أوبصوت منخفض) .

(ب) القائم بالاختبار :

من الأمور التي تؤثر على نتائج الاختبار ، الشخص القائم به (الفاحص) ، سواء كان المرشد أو غيره ، وسلوك هذا الشخص ، وكذلك سلوك المفحوص (المسترشد) ، وكيفية إدراك المفحوص للفاحص . فقد يدرك المفحوص الفاحص على أنه شخص مهدد أويدركه على أنه شخص مساند أو شخص مريح أو شخص منفر ، إلخ .

وقد درست ساكس (١٩٥٢) Sacks أثر سلوك الفاحص على درجات الأطفال على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، حيث اتضح لها أن الدرجات قد ارتفعت عند اعادة الاختبار بعد عشرة أيام لدى مجموعة حاولت الباحثة أن تنشئ معهم علاقة طيبة من خلال قيامها بدور مساعدة للمدرسة ، على حين أن المجموعة الثانية التي عملت معهم في نفس الدور ولكن دون محاولة تكوين علاقة طيبة معهم لم يحققوا نفس القدر من الزيادة في الدرجات ، وفي كلتا المجموعتين كانت هناك زيادة في الدرجات عن مجموعة ضابطة لم تعمل الباحثة معهم حيث لم يكن هناك زيادة في درجاتهم . وقد خلصت ساكس إلى أن إيلاف الطلاب مع الفاحص أدى إلى زيادة في درجاتهم على الاختبار ، وأن تكوين علاقة جيدة أدى إلى ارتفاع الدرجات لديهم عن الذين لم تتحقق معهم هذه العلاقة .

(جـ) بطاقات الإجابة :

في بعض الأحيان وكنوع من خفض النفقات تعد الاختبارات بحيث تتكون من كراسة الاختبار والتعليمات مع ورقة إجابة منفصلة يضع فيها المفحوص مايختاره من إجابات باتباع الترتيب الموجود في كراسة الأسئلة . وقد بينت بعض الدراسات أنه بالنسبة لحالات مشكلات القراءة ، وكذلك في الأعمار الصغيرة فإن الإجابة علي بطاقة منفصلة يعطى درجات منخفضة عما لو كانت الإجابة على بطاقة الأسئلة . ويجب على المرشد عند استخدامه لاختبارات ذات بطاقات إجابة منفصلة أن يتحقق أنها هي نفسها الخاصة

بكراسات الأسئلة ، وكذلك أن يتحقق من أن مفاتيح التصحيح تنطبق على هذه البطاقات (بمراعاة أن تكون المقاسات واحدة والثقوب مقابلة لمواقع الإجابات).

(د) ملاحظة المفحوص أثناء الاختبار :

من الأمور التى يحتاجها المرشد فى عمله أن يلاحظ المسترشد فى مواقف متنوعة ، ومن بين هذه المواقف موقف الاختبار . ويمكن للمرشد أن يستفيد من الإرشادات التالية التى أعدها مركز الإرشاد بجامعة ماريلاند بالولايات المتحدة الأمريكية .

١- المظهر البدنى : زيادة النشاط ، والقوام ، والنظافة ، والعيوب البدنية .

٢- الخصائص اللفظية : النغمة ، وارتفاع أو انخفاض الصوت ، ومعدل الكلام ، والثرثرة ، والأبجدية والتهجى .

٣- سلوك الاختبار : التشوش حول الاختبارات ، وعدم التعاون ، والانتباه .

٤- السلوك الاجتماعى : عدم المبالاة ، والعداوة ، والصداقة ، والبحث عن الانتباه (لفت الأنظار) ، والاكتئاب ، والتشكك ، والتوكيد ، والكدر ، والتوجس .

ويجب على القائم بالاختبار سواء كان مدرسا أو إخصائيا نفسيا أو مرشدا أن يدون الملاحظات ، وبصفة خاصة السلوكيات غير العادية حتى يمكن للمرشد أن يستنير بها فيما بعد عند مراجعته لنتائج الاختبار ، وقد استخدم بعض الباحثين (سيجال وناخمان ومولتون ، ١٩٦٥) Segal, Nachman, and Moulton الملاحظة اثناء إجراء اختبار للذكاء للتعرف على سلوك المسترشدين وشخصياتهم وكيفية تناولهم للمشكلات للاستفادة من ذلك فى إرشادهم فيما بعد .

٤- تصحيح الاختبار :

يعتبر تصحيح الاختبار من المهام التى يجب على القائم بالاختبارأن يوليها اهتماما كبيراً ، فالدرجة التى يحصل عليها المفحوص تحتوى علي مجموعة من الأخطاء العشوائية نتيجة للعوامل التى سبق ذكرها ، وليس من المعقول أن نضيف إليها أخطاء فى التصحيح ، ولذلك ينصح كلما أمكن أن يلجأ المرشد إلى تصحيح إجابات المفحوص أكثر

من مرة ، أو أن يشترك اثنان فى التصحيح وبشكل مستقل عن بعضهما البعض ، أما الخطأ فى التصحيح ثم اكتشاف ذلك فنتيجته هى فقدان ثقة المسترشد فى المرشد وأيضا فى الاختبارات بالإضافة إلى أى نتائج أخرى مثل الإحباط .

(أ) التصحيح الآلى : Machine scoring

إن تصحيح الأعداد الكبيرة من أوراق الإجابة باستخدام آلات التصحيح يساعد على إنجاز كمية كبيرة مع توفير فى الجهد والوقت ، ولكن هذا النوع من التصحيح يساعد فى الوصول إلى نتائج كمية بينما لا يمكن الحصول على نتائج نوعية وهو الأمر الذى يمكن أن يتحقق بالتصحيح اليدوى .

وقد ازداد الاتجاه نحو التصحيح الآلى فى الفترة الأخيرة نتيجة تطوير الحاسبات الشخصية Personal Computers وإعداد مجموعات البرامج التى تصحح عددا من الاختبارات الكبيرة مثل MMPI-2 ، SVIB, .والرورشاخ وغيرها حيث لا يقف الأمر عند التصحيح ، وإنما امتد ليشتمل على إعطاء تقرير مفصل يناقش الحالة . بل إن بعض الاختبارات الهامة ألغت من طبعاتها الحديثة الصور التى كانت تصحح يدويا واكتفت بأوراق إجابة تصحح عن طريق الحاسب الآلى . ومن مثل هذه الاختبارات مقياس سترونج للميول المهنية SVIB .

(ب) التصحيح اليدوى : Hand Scoring

يتم التصحيح اليدوى باستخدام مفتاح أو مجموعة مفاتيح للاختبار ، وقد يكون المفتاح جاهزا مع الاختبار (أى يباع معه) فى شكل رقائق شفافة أو من الورق المقوى بها ثقوب تناظرالإجابات الصحيحة التى تحصى كدرجات ، أو فى صورة بيان كيفية التصحيح ، والفقرات التى تصحح معكوسة ثم يقوم المرشد بإعداد المفاتيح المناسبة بناء على هذه المعلومات .

ويجب أن يهتم المرشد بعملية التصحيح ، وأن يتأكد من مطابقة المفاتيح التى يستخدمها لبطاقات الإجابات المستخدمة حيث تكون أوراق الإجابة فى بعض الأحيان من

طبعات مختلفة المقاس ، وكذلك مختلفة فى حجم حروف الطباعة مما ينتج عنه خطأ فى العد. وعليه أن يقرأ دليل الاختبار (كتيب التعليمات) جيدا وخاصة فيما يتعلق بالتصحيح .

وإذا كان المرشد مضطرا لإجراء عدد كبير من الاختبارات فقد يعهد بملاحظة تطبيقها إلى أحد المدرسين أو أحد الكتبة (مثلا سكرتير) وأن يدربه على التصحيح ويتأكد من مدى دقته فى تنفيذ هذه المهمة بفحص عينة من عمله .

وعندما يستلزم التصحيح تحديد الإجابات الخطأ فإن على المصحح أن يستخدم القلم الأحمر ، حيث يختلف فى لونه عن القلم الذى يستخدمه المفحوص وفى نفس الوقت فهو أسرع فى الملاحظة .

كما يحسن أن تشتمل ورقة الإجابة على المعلومات الأساسية ، على سبيل المثال الدرجة التى حصل عليها المفحوص ، والدرجات على الأبعاد المختلفة وأن يحدد عليها الاسم أو رقم المفحوص فى السجل وعمره والمستوى التعليمى المقيد فيه وغير ذلك من المعلومات الأساسية ومن أهمها تاريخ تطبيق الاختبار واسم القائم بتطبيقه ، والدرجة المعيارية المقابلة للدرجة الخام التى حصل عليها .

وإذا كان من طبيعة الاختبار أن تستخدم معادلات معينة لحساب النتيجة فيجب أن توضع هذه الحسابات على ورقة الإجابة ، بحيث يمكن للمرشد وخاصة إذا لم يكن هو القائم بالتصحيح أن يراجع مثل هذه الحسابات فمثلا قد تكتب معادلة مثل

$$٤٨ - \frac{١٢}{٣} = ٤٨ - ٤ = ٤٤$$

حيث ٤٨ عدد الإجابات الصحيحة، ١٢ عدد الإجابات الخاطئة، ٤ = ن - ١ (أى عدد الاختيارات -١)، وهذه المعادلة تمثل معادلة التصحيح للتخمين Correcting for Guessing والتى يوصى البعض باستخدامها فى الاختبارات التى يمكن التخمين فيها[1].

---

(١) المعادلة هى الدرجة بعد التصحيح = عدد الإجابات الصحيحة - $\frac{\text{عدد الإجابات الخطأ}}{\text{(عدد الاختبارات -١)}}$

ومثل هذه المعادلة عند كتابتها توضح للمرشد مدى لجوء المسترشد المفحوص للتخمين واعتماده عليه في إجاباته .

كذلك يمكن إثبات بعض الجوانب الخاصة بمقابلة الدرجة بالمعايير أو تحويلها إلى نسبة ذكاء IQ ، أولمئينات أو لمكافئات المستوى الدراسي ، وكذلك الإشارة إلى مجموعة المعايير المستخدمة مثلا :

الدرجة ٣٠ = المئين ١٥ لمجموعة طلاب الثانوي .

٥- تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية :

إن الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار ما تعرف بالدرجة الخام ، ولكي يكون لهذه الدرجة فائدة فإن علي المرشد أن يُرَجِّعْهَا إلى ماحصلت عليه مجموعة ما يمكن أن يقارن بها الفرد . والدرجات التي حصلت عليها المجموعة التي تقارن بها درجة المفحوص تعرف بالمعايير Norms والمجموعة نفسها تعرف بمجموعة المعايير Norm group أو المجموعة المرجعية Reference group وقد يكون للاختبار الواحد أكثر من مجموعة مرجعية . وفي المعتاد فإن دليل الاختبار يشتمل على جداول للمعايير ، وهذه الجداول توضح العلاقة بين الدرجات الخام والدرجات المعيارية .

إن المعايير تهمنا من حيث إنها تخبرنا عن كيف أدي الآخرون على هذا الاختبار، فنحن لا نستطيع أن نستنتج شيئا من مجرد معرفتنا للدرجة الخام للمفحوص ، وإنما يكون لهذه الدرجة معنى فقط عندمقارنتها بمجموعة معايير مناسبة .

يرى مهرنز و ليهمان (١٩٩١) Mehrens & Lehman أنه لكي تكون مجموعة المعايير مناسبة فإنه يجب أن يتوافر فيها ثلاثة شروط أساسية هي الحداثة ، والتمثيل ، والملاءمة . وفي المعتاد أن يهتم معدو الاختبارات بنشر معايير على المستوى القومي ، ومعايير لمجموعات خاصة (مثلا مجموعة الحاصلين على ثانوية في عام معين) أو معاييرمحلية .

إن وجود المعايير يساعد كثيرا في عملية تفسير نتائج الاختبارات ، وفي نفس الوقت فإن هناك محاذير يجب التنبيه لها ، فالمعايير ليست مستويات مثالية . إن المعايير

تمثل المتوسطات التى نتجت عن أداء مجموعة معيارية ولا تمثل المستوى الذى ينبغى أن يصل إليه الفرد (المفحوص) فى أدائه ، ومقارنة أداء الفرد (درجته) بأداء المجموعة أول على الأصح بالمعايير يخبرنا عن مدى أدائه مقارنة بهذه المجموعة المعيارية .

ولكى يمكن مقارنة أداء الفرد على اختبارات مختلفة أو فى مرات مختلفة أو على اختبارات فرعية ، فإنه من الضرورى أن تحول الدرجات الخام إلى وحدات معياريه متشابهة يمكن مقارنتها ببعضها البعض .

والمعايير التى يهتم بنشرها معدو الاختبارات تكون عادة فى صورة : المئينيات ، أو الدرجات الزائية Z أو الدرجات التائية الخطية T ، أوالدرجات الزائية والدرجات التائية الاعتدالية Normalized ، أو التساعيات Stanines ، أو مكافئات المستوي التعليمى أو انحرافات نسبة الذكاء .I. Q . ويمكن الرجوع إلى المراجع الأساسية فى القياس للتعرف على مزايا وعيوب كل منها .

تفسير نتائج الاختبارات :

عندما يأتى المسترشد إلى موقف الإرشاد تكون هناك مجموعة من التساؤلات التى تحتاج إلى إجابة ، والتى تمثل فى الواقع كل المشكلة أو جانبا منها . ومن مثل التساؤلات التى تثور أثناء الإرشاد :

ماهو أنسب تخصص لى فى الثانوية ؟

ماهو أنسب مجال يمكن أن أفكر فى العمل فيه فيما بعد ؟

هل هذا الطالب يمكنه مواصلة الدراسة العامة أم من الأفضل أن يلتحق بمدرسة مهنية أو معهد للتدريب المهنى ؟

هل يعانى هذا الفرد من انخفاض فى تقدير الذات ؟

ومثل هذه الأسئلة وغيرها هى التى تدفع المرشد أن يطبق مجموعة من الاختبارات مع المسترشد ليصل إلى إجابات مناسبة ، وفى وقت مناسب سواء كان المرشد هو الذى سيطبق الاختبار أم غيره .

وهاهو المرشد ، بعد تطبيق الاختبار على المسترشد قد حصل على الدرجة المعيارية المقابلة للدرجة الخام التى أحرزها المسترشد فى الاختبار ، كما أوضحنا من قبل ، وأصبح بحاجة أن يفسر هذه الدرجات ليستخدمها فى مساعدة المسترشد على اتخاذ قرار أو الإجابة على تساؤل حول مشكلته التى جاء بها .

وكثير من الأسئلة التى تدور فى الإرشاد وتمثل جانبا من مشكلة المسترشد أو كل المشكلة تبنى إجاباتها على النحو التالى :

هانحن قد عرفنا الخصائص الراهنة للمسترشد (أو واحدة أو بعضا منها) على سبيل المثال : الذكاء - الاستعدادات - الميل العصابى ، إلخ ، فماذا يمكن أن نقترح بخصوص القرارات أو الإجراءات المستقبلية أو بخصوص بعض الجوانب فى الحاضر (كما فى حالة التعرف على نمو مفهوم الذات) ؟ بل إنه فى بعض الأحيان يكون التعرف على جوانب فى الماضى للربط بينها وبين المستقبل .

العوامل التى تؤثر على درجة المسترشد (المفحوص) على اختبار :

حدد جوسلين (١٩٦٣) Goslin مجموعة من العوامل التى تؤثر على الدرجة التى يحصل عليها المفحوص فى اختبار ما وهى كما يوضحها (شكل رقم (١١) ، رقم (١٢)) .

المعطيات

(أ) الجوانب الموروثة : ١- قدرة عامة ٢ قدرات خاصة

(ب) الخلفية والبيئة : ٣- الخلفية الحضارية
والتعلم غير الرسمي.
٤- التدريب الرسمى .
٥- الخبرات السابقة
مع اختبارات مماثلة .
٦- الصحة العامة
(والإعاقات الخاصة).

المتداخلات (المتغيرات الوسيطة والمشوشة)

(جـ) الشـــخصـــية :
٧- دافع الانجاز .
٨- الاهتمام بمشكلات الاختبار .
٩- القلق .

(د) الموقف :
١٠- الأهمية المدركة عن الاختبار
١١- معنويات الفرد .
١٢- الحالة البدنية للمفحوص عند الاختب
١٣- الاستدلال من البيئة .
١٤- تأثيرالفاحص .

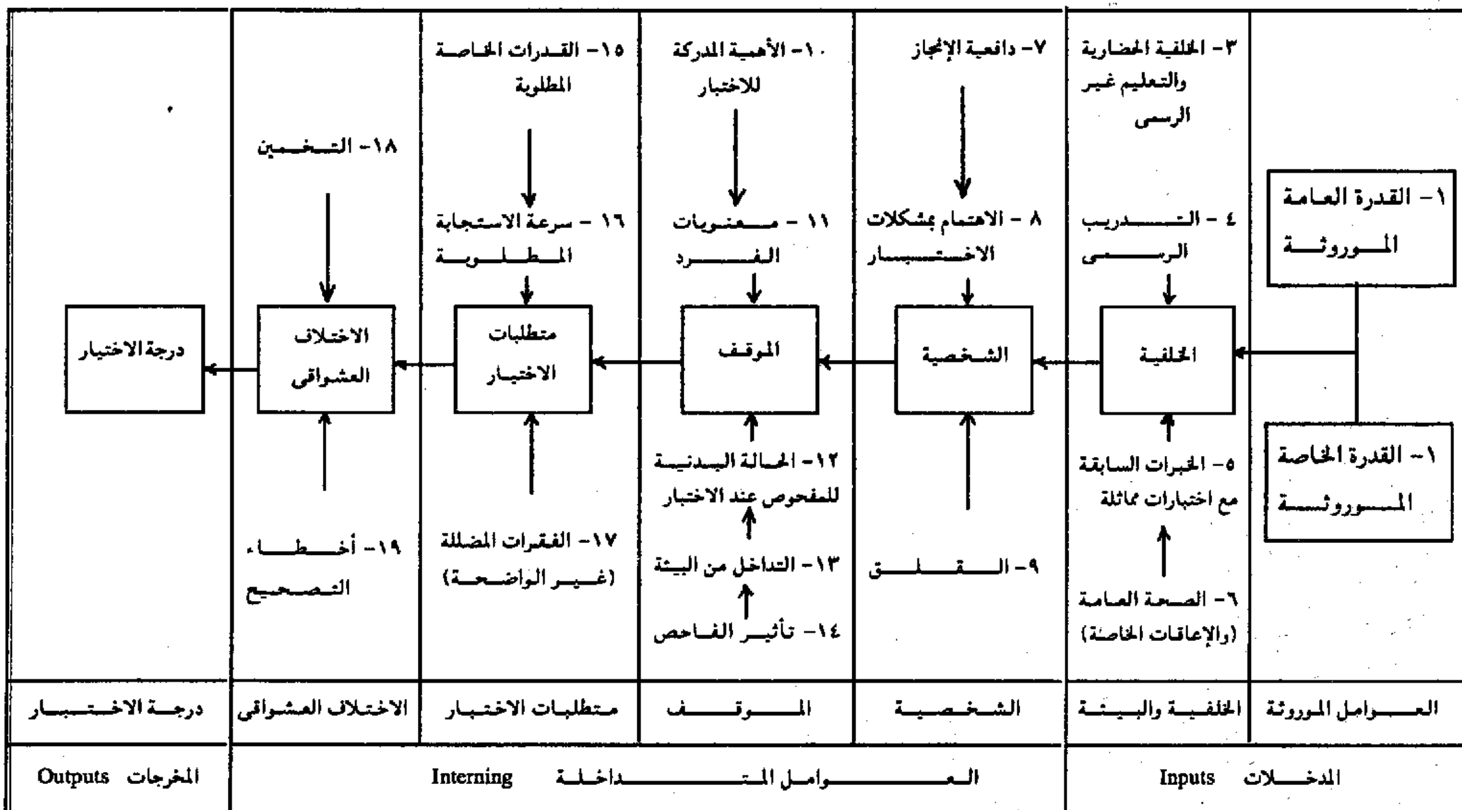
(هـ) متطلبات الاختبار :
١٥- القدرات الخاصة المطلوبة
١٦- السرعة المطلوبة للاستجابة .
١٧- الفقرات أو البنود المضللة .
(غير الواضحة)

(و) الاختلاف العشوائى :
١٨- التخمين
١٩- أخطاء التصحيح .

المخرجات (النواتج)

الاختبار

شكل رقم (١٢) العوامل التى تؤثر على درجة المفحوص



شكل (٩) نموذج لتحليل المتغيرات المؤثرة على الاختبار

جانسن (١٩٦٣) - جولدمان (١٩٧١ ص ١٤٤)

انواع التفسير Types of Interpretation

يرى جولد مان (١٩٧١) أن هناك أربعة أساليب لتفسير نتائج الاختبارات وهى :

١ - وصفى . ، ٢ - تاريخى (تطورى) ، ٣ - توقعى (تنبؤى) ٤ - تقويمى .

١ - التفسير الوصفى : Descriptive Interpretation

فى هذا النوع من التفسير تكون الإجابة على تساؤلات مثل :

ما نوع شخصية هذا الفرد (مثلا انبساطى ، انطوائى إلخ) ؟

كيف يشعر بالنسبة للقرب من الآخرين ؟

كيف يتناول مسائل الاستنتاج الرياضى ؟

هل يتمشى ذكاؤه اللفظى مع ذكائه غير اللفظى ؟

ماذا يميل إليه ليعمله ؟

وفى هذا النوع من التفسير نحاول أن نخبر الفرد عن خصائصه وأدائه فى الوقت الراهن .

٢ - التفسير التاريخى (التطورى) Genetic Interpretation

كيف أصبح الفرد على هذا النحو ؟

هل مشكلات وصعوبات القراءة لديه ناتجة عن عوائق انفعالية ام عن نقص فى ميله ؟

هل تعبيره عن رفض الأنشطة الميكانيكية ينبع من ضغوط والديه عليه لتجنب هذا المجال أم نتيجة إخفاقه فى محاولاته السابقة مع هذه الأنشطة ؟

وهذا النوع من التفسير يترك الحاضر بحثا عن الماضى ليشرح ويفسر نمو الفرد كما هو الآن .

٣ - التفسير التوقعى : Predictive Interpretation

وفيه تحاول الوصول إلى إجابات عن تساؤلات مثل :

ماذا نتوقع عن نجاحه فى الجامعة ؟

ماذا يمكن أن يحقق بالتحاقه فى شعبة العلوم ؟

ما هى درجة رضاه إذا التحق فيما بعد بعمل كتابى ؟

وهذا النوع من التفسير يترك الحاضر ليبحث عن المستقبل باستخدام بيانات عنه فى الحاضر .

٤ - التفسير التقويمى : Evaluative Interpretation

ما هى الكلية التى يمكن أن يختارها ؟

ما هى الشعبة التى يمكن أن يلتحق بها ؟

هل يمكن أن يصبح كهربائيا ماهرا ؟

وفى هذا النوع من التفسير نضيف حكما تقويميا لتفسيرات أخرى لنصل إلى اتخاذ القرار .

إن المرشد مع تحركه عبر هذه القائمة المشتملة على أربعة أنواع من التفسيرات لنتائج الاختبار من التفسير الوصفى إلى التفسير التقويمى فإنه يبتعد أكثر وأكثر عن البيانات . ففى التفسير الوصفى لايحاول المرشد أكثر من أن يعطى صورة عن المفحوص (المسترشد) وكيف يؤدى فى الوقت الراهن . أما التفسيرات التطورية والتنبؤية فإنها تغادر الماضى ، ولكن فى اتجاهين متضادين . فالتفسير التطورى يحاول ان يصل إلى الماضى لكى يشرح تطور المفحوص (المسترشد) على النحو الذى هو عليه الآن ، بينما يحاول التفسير التقويمى أن يبحث فى المستقبل باستخدام حقائق حول الشخص فى الحاضر كأساس لاستنتاج ما يتوقع أن يكون عليه . وأخيرا فأن التفسير التقويمى يضيف قيمة حكمية لبعض التفسيرات الأخرى مقتربا بذلك من عملية اتخاذ القرار . وفى الواقع فإن

قرارات مثل تسكين الطلاب فى مجموعات متجانسة ، أو قبول المتقدمين لإحدى الكليات ، أو تعيين العاملين الذين تحتاج إليهم مؤسسة من بين المتقدمين لشغل الوظائف لديها ، كلها قرارات تقوم على أساس من التفسيرات التقويمية.

علاقة التفسير بصدق الاختبار :

لعلنا نلمس الآن أن هناك تناظرا بشكل ما بين أنواع التفسير وأنواع الصدق التى سبق أن تحدثنا عنها عند الكلام على اختيار الاختبارات وهى الصدق الخاص بالمحتوى ، وصدق التكوين الفرضى ، والصدق التلازمى ، والصدق التوقعى . فالتفسير التوقعى يرتبط مباشرة بالصدق التوقعى ، ولكى نجرى توقعات باستخدام درجات الاختبار فإن الاختبار يحتاج أن يكون ذا صدق توقعى ، بمعنى أن تكون له علاقة بنتائج محك فى فترة لاحقة على استخدامه . كذلك يمكن النظر للتفسير التطورى على أنه يشتمل على عملية توقع ولكنه فى الاتجاه العكسى ، أى التوقع للماضى Postdiction (التوقع اللاحق) ويرى جولدمان (١٩٧١) أنه يمكن أن يكون للمقاييس نوع من الصدق التوقعى عن الماضى Postdictive validity وأن حساب هذا النوع من الصدق يشبه حساب صدق التوقع عن المستقبل Predictive Validity - وكل ما نحتاجه أن نربط بين نتائج الاختبار فى الوقت الحاضر مع بيانات حول سلوك الشخص فى الماضى .

أما التفسيرات الوصفية فإنها تعتمد كثيرا على الصدق الخاص بالتكوين الفرضى وصدق المحتوى، والصدق التلازمى، فعلى سبيل المثال لكى نخلص من مجموعة من الدرجات على اختبار أن خالد أفضل فى الاستنتاج اللفظى عن الاستنتاج غير اللفظى فإن المرشد عليه أن يبنى على أنواع مختلفة من الصدق: فهناك قدرات مثل الاستنتاج اللفظى والاستنتاج غير اللفظى Verball and Nonverbal Reasoning وهذه تمثل تكوينات فرضية Constructs ، وأن فقرات الاختبار قد تبين ملاءمتها فى صورة خصائص مثل الصياغة اللغوية لها (صدق محتوى) وأن هذا الاختبار يرتبط مع مقاييس خارجية ومستقلة عنه ولها نفس الخصائص (صدق تلازمى).

فإذا انتقلنا إلى النوع الرابع من التفسير ، وهو التفسير التقويمى فإن الأمر يختلف شيئا ما عن سابقيه (الوصفى ، التطورى ، التوقعى) من حيث ما إذا كان المرشد سيحدد توصيات معينة. وهذه التوصيات تبنى فى العادة على الاحتمالات التى يستنتجها من استخدام واحد أو أكثر من التفسيرات الثلاثة السابقة. وكمثال على ذلك، نفترض أن « سعداً » جاء إلى المرشد ليعرف ما إذا كان من الأفضل أن يلتحق بشعبة الرياضيات تمهيدا للالتحاق بكلية الهندسة فيما بعد. وإذا كان المرشد لديه نتائج اختباراته فى الرياضيات ويعرف أن نسبة كبيرة ممن يحصلون على درجات سعد (وهى درجات منخفضة) تكون نسبة نجاحهم فى كليات الهندسة منخفضة ، فقد يتوقف المرشد عند هذه النقطة ، أى توقع عدم نجاح سعد فى دراسة الهندسة (تفسير توقعى)، أو قد يرغب فى أن يستمر فى تقديم نصيحة شخصية له (تفسير تقويمى). وهذه النصيحة أو التفسير التقويمى لا يقوم على بيانات إضافية غير المتوافرة من قبل : سعد يعرف أن درجاته منخفضة فى الرياضيات ، والمرشد يعرف أن مثل هذه الدرجات لا تتيح له النجاح فى دراسته فى الهندسة ، أو بمعنى آخر إن المرشد يتوقع مدى النجاح من درجات سعد ، وهو يقيم تفسيره التقويمى « النصح بعدم الالتحاق بشعبة العلوم « على هذا التفسير السابق أى التفسير التوقعى.

ويخلص جولدمان من مناقشته عن العلاقة بين تفسير الاختبارات والصدق إلى القول :

إن هذا يوحى بتعميم يعتبر ذا أهمية قصوى فى هذا الخصوص ، وهذا التعميم ينص على :

[إن أى نوع ، بل وكل نوع من أنواع تفسير الاختبارات يقوم على الأقل على افتراض، إن لم تكن حقيقة، أن هناك علاقة بين درجة الاختبار والشيء الذى نفسره ، سواء كان ذلك وصفيا أو تطوريا أو توقعيا أو تقويميا] (Goldman, 1971, p I50).

فلكى تقول لخالد :«إنك أفضل فى الاستنتاج اللفظى عن الاستنتاج غير اللفظى» يفترض فيه أن درجاته على الاختبارات التى استخدمناها تمثل الاستنتاج اللفظى والاستنتاج غير اللفظى على التوالى . ولا نفترض ذلك من مجرد أسماء الاختبارات التى

استخدمناها ، وإنما يجب أن يتوافر لهذه الاختبارات نوع ما من الصدق - سواء صدق التكوين الفرضى ، أو الصدق التوقعى ، أو الصدق التلازمى ، أو صدق المحتوى ، وذلك لمساندة التفسير الذى يقدمه المرشد .

مصادر البيانات :

لا يقف عمل المرشد على تفسير البيانات التى يحصل عليها من الاختبارات وإنما يمتد تفسيره ليشمل مجموعة أخرى من المصادر . وعلى سبيل المثال فإن البحوث قد أظهرت أن هناك علاقة بين انحراف الشباب وبين تماسك أوعدم تماسك الأسر التى جاءوا منها ؛ وبذلك تصبح دراسة أسرة الفرد المعرض للانحراف مصدرا للبيانات التى يمكن استخدامها فى توقع الانحراف .

وبصفة عامة فإن البيانات التى يقوم دليل على وجود علاقة بينها وبين ما تحاول تفسيره يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار فى عملية التفسير . ويجب أن نتحقق من صدق البيانات التى لا نحصل عليها من الاختبارات بنفس الطريقة التى نتحقق بها من صدق البيانات التى نحصل عليها من الاختبارات .

أساليب تفسير الاختبارات :

هناك أسلوبان أو طريقتان تتبعان عادة فى تفسير درجات الاختبارات . أولاهما تعتمد على الأرقام والمتوسطات والانحرافات المعيارية ومعادلات الانحدار وغيرها، وهى تتعامل بشكل اساسى مع الأرقام والقوانين التى تحكم العلاقات وتعتمد على الموضوعية، أما ثانيتهما فهى تعتمد على الحس الشخصى وعلى الحدس الذى يقوم به المختص سواء كان مرشداً أو معالجا نفسيا . وتعرف الطريقة الأولى بالطريقة الإحصائية أو الاكتوارية للحكم Statistical or Actuarial وأما الثانية فتعرف بالطريقة الاكلينيكية Clinical. وفى رأى جولدمان أن هذه الطرق تمثل جسورا بين البيانات التى يحصل عليها المرشد والتفسيرات التى يصل إليها ، ومن هنا تسمى الطريقة الأولى : الجسر الإحصائى Statistical Bridge والثانية الجسر الكلينيكى : Clinical Bridge وهناك مدافعون

عن كل جسر (طريقة) من هذه الجسور ، ومن أشهر من ناقش هاتين الطريقتين أو هذين الجسرين ميهل (١٩٥٤) Meehl في كتابه الذى صدر بعنوان «التوقع الإكلينيكى مقابل التوقع الإحصائى Clinical vs Statistical Prediction » وسوف نناقش هاتين الطريقتين ثم نعقد مقارنة بينهما . (شكل ١٠ ، وشكل ١١) .

أولا : الطريقة الإحصائية أو الجسر الإحصائى Statistical Bridge

وتعنى هذه الطريقة بالمعالجة الآلية Mechanical للبيانات ، حيث يتم التعامل مع البيانات بشكل موضوعى دون الغوص فيها بشكل شخصى من جانب المرشد . والجسور الإحصائية أو الطرق الإحصائية للتفسير هى تلك الطرق ذات الطبيعة الكمية الإمبيريقية التى تربط بين درجة الاختبار أو مجموعة من الدرجات من ناحية ، مع خاصة أو مجموعة من السلوكيات البشرية من جهة أخرى - على النحو المبين فى شكل ١١ والطريقة الإحصائية أو الجسر الإحصائى ، تختلف فى مستوى تعقيدها ، وسوف نتناولها بحسب التدرج فى مستوى الصعوبة (التعقيد) .

وتعتبر الجسور الإحصائية المصدر المباشر للمعادلات ، وجداول التوقع ، وغيرها من الأساليب المستخدمة فى إجراء التفسيرات الميكانيكية (الآلية) . كما أنها تسهم بشكل ما فى التفسيرات غير الآلية والتى تعتمد بشكل ما على معرفة المرشد بيانات إحصائية مثل جداول المعايير ومعاملات الصدق . والفرق بين الطرق الميكانيكية أوالآلية ، والطرق غير الميكانيكية ، هو أن الأولى يكون الاستخدام المطلق للقوائم والمعادلات وغيرها من الوسائل المستخدمة فى الجسور الإحصائية . أما الطرق غير الميكانيكية (غير الآلية) فهى تستفيد بالإضافة إلى ذلك من المعلومات غير الكمية التى تتوافر لدى المرشد ، وكذلك من عملية بناء النموذج التى سيأتى الحديث عنها عند التحدث عن الطرق غير الآلية (الاكلينيكية) .

(أ) جسر المعايير : The Norm Bridge

وفى هذه الطريقة يكون هناك مقارنة مباشرة بين الدرجة الخام التى يحصل عليها الفرد (أو درجة محولة أو معيارية) مع جدول للمعايير .

مثال : حصل أحمد على درجة فى مقياس الميل البحثى فى قائمة هولاند للتفضيل المهنى تقع فى المدى المتوسط .

(ب) تحليل الصحائف النفسية :

فى هذه الحالة تقارن درجات الفرد على اختبارين أو اكثر (أو على جزءين من الاختبار) مع مجموعة معايير .

(جـ) جسر التمييز : The Discriminant Bridge

وتسمح هذه الطريقة بمقارنة الفرد مع مجموعتين أو اكثر فى الوقت نفسه . وتستفيد هذه الطريقة من معادلة التمييز ، اختبارات دلالة الفروق بين المجموعات مثل النسبة الحرجة Critical Ratio ، ومربع كاى Chi Square ، وتحليل التباين ، وتشتمل هذه الطرق بصفة عامة على تطبيق الاختبارات على مجموعتين مختلفتين أو أكثر من مجموعتين (مثلا من تخصصات مهنية مختلفة أو تخصصات جامعية مختلفة) ثم حساب درجة باستخدام أحد مقاييس النزعة المركزية (الوسط - الوسيط - المنوال) لكل مجموعة من المجموعات ، وذلك على الاختبار أو الاختبار الفرعى ، ثم تقارن هذه الدرجات مع بعضها البعض لتحديد ما إذا كانت الفروق بين المجموعات التى تدرسها ذات دلالة إحصائية . ويعقب ذلك فى بعض الأساليب أن تشتق معادلة يمكن أن نعوض فيها بدرجة شخص واحد فينتج لدينا رقم يدل على مدى تشابه درجات هذا الشخص مع الدرجات الخاصة بالمجموعة المرجعية .

جسر الانحدار : The Regression Bridge

فى هذه الطريقة تستخرج معادلات انحدار تمثل العلاقة بين محك (الخاصة أو السلوك الذى نتوقع له) ومتغير أو متغيرات يعتقد الباحث أن لها علاقة بهذا المحك . ويستخدم لذلك الانحدار البسيط والانحدار المتعدد .

على سبيل المثال قد نحصل على معادلة مثل :

ص = ٥٧ و س١ + ١,١٢ س٢ - ٦٦

حيث ص هى المعدل التراكمى المتوقع .

س١ هى نسبة الذكاء .

س٢ عدد ساعات الدراسة .

٦٦ ثابت (يمثل نقطة - تقاطع خط الانحدار مع المحور الصادى)

وفى بعض الأحيان تحسب جداول تعرف بجداول الخبرة المتعددة multiple ex-periencetable كذلك الجدول الذى حسبه لين (١٩٥٠) Lin فى دراسته التى أجراها فى جامعة وسكنسون حيث يدخل الباحث درجة الطالب فى اختبار ACE (اختبار المجلس الأمريكى) وتقديره فى المدرسة الثانوية ليحصل من الجدول على توقع لتقديره فى الجامعة . والدرجات التى يدخلها الباحث سواء بالنسبة لاختبار المجلس الأمريكى ACE أو تقدير الطالب فى الدراسة الثانوية تكون فى صورة مئينات Percentiles .

ثانيا : الطريقة الاكلينيكية أو الجسر الاكلينيكى The Clinical Bridge

«لازلنا فى هذه الطريقة نحاول أن نعبر بين نقطتين ، وهاتان النقطتان تبقيان كما هما فى الجسر الإحصائى - فعند أحد الطرفين توجد البيانات الخاصة بمسترشد (من الاختبارات أو سجلات المدرسة أو المقابلات) وعند الطرف الثانى توجد المواقف أو الأنشطة التى يأخذها الفرد فى اعتباره للالتحاق بها أو الانضمام إليها (برنامج كلية ، مهنة ، زواج ، علاج نفسى) . والنموذج الأساسى هو نفسه : فنحن نقف عند طرفى نهر ومعنا المسترشد ، نحاول أن نساعده على استكشاف الطرف الآخر (الشاطىء الثانى) للنهر بحيث يمكنه أن يقرر : أى من المجتمعات فى الشاطئ الثانى يمكنه أن يعيش فيه . ويكون السؤال الذى نطرحه : أى الجسور يناسب حاجتنا بشكل أفضل ؟

ولكن فى الواقع أن الموقف يكون أكثر تعقيدا حيث لايقودنا أى جسر إلى الأماكن التى نأخذها فى الاعتبار وإنما فقط إلى نقاط يمكن أن نرى منها هذه الأماكن بل وفى

بعض الأوقات لاتكون الرؤية واضحة تماما . وأكثر من ذلك أنه فى الشاطىء المقابل لايمكن للمرء أن يميز بشكل جيد بين الجسور ، بحيث إنه فى كل مرة يكون المرء قد رأى المنظر من النهاية البعيدة للجسر الإحصائى أو الاكلينيكى ، وأن عليه أن يعود إلى هذا الجانب من النهر . ولكى يرى منظرا آخر من الريف فإن عليه أن يعبر جسرا آخر . ويمكن للمرشدين أن يساعدوا مسترشديهم لتحديد الجسور ، لكى يقوموا برحلات العبور ، ولكى يحاولوا أن يروا مناظر مختلفة من الجانب الآخر ، للوظائف ، للكليات أو لأى جانب . وفيما بعد فإن على المسترشد أن يقوم برحلاته على مسئوليتة الخاصة ، بدون توجيه من المرشد ، ولكن فى تلك الحالة يكون قد عرف كيف يدخل إلى المجتمع . (انظر شكل ١١) ولما كانت عملية العبور وحدها هى التى تفرق بين الطريقتين الأساسيتين (الإحصائية والإكلينيكية) فإن القائم بالتفسير يحتاج إلى المهارات الأساسية نفسها لكلا الجانبين .

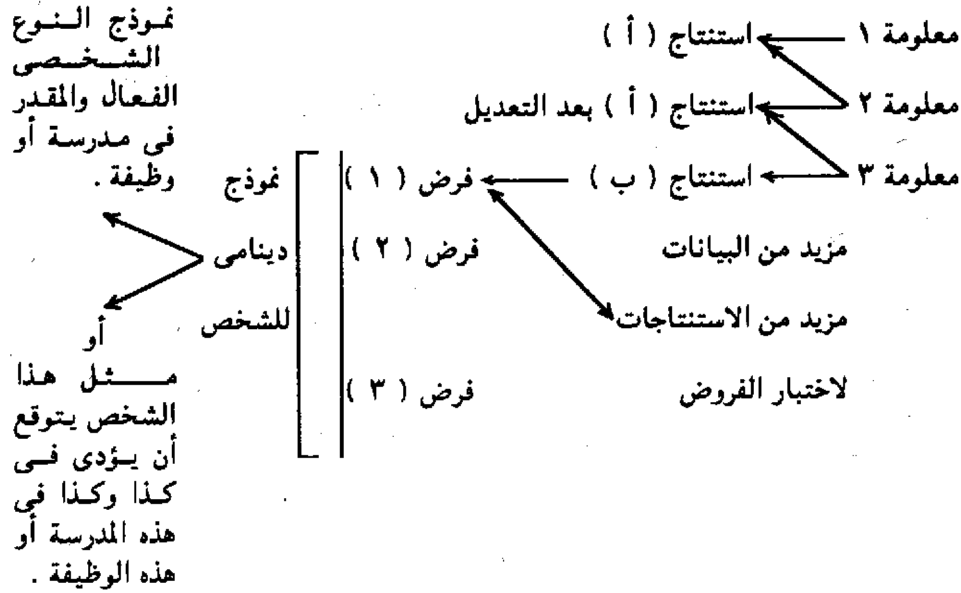
ففى جانب منها عليه أن يعرف اختباراته (والمصادر الأخرى للبيانات) وطبيعتها وخصائصها والمعايير ، واستخداماتها . ومع العبور إلى الشاطئ الثانى يجب عليه أن يعرف جانبا كبيرا عن الأرض هناك ، والأنشطة ، وأساليب المعيشة . وكما سنرى فيما بعد فان الطرق الإكلينيكية تتطلب من المرشد مزيدا من المهارات عما تتطلبه الطرق الاحصائية (جولدمان ١٩٧١ ، ص ١٩٦ Goldman) . بهذا التصوير بدأ جولدمان حديثه عن الطريقة الإكلينيكية أوالجسر الإكلينيكى لتفسير الاختبارات .

خطوات التفسير الإكلينيكى :

تشتمل الطريقة الإكلينيكية على سلسلة من الاستنتاجات الاستنباطية والاستدلالية التى تزداد تعقيدا مع التقدم فى التفسير (انظر شكل ١٤) . وكما هو واضح فى الشكل فإن العملية تبدو منطقية ومثالية ، ولكن الواقع ليس بهذه المنطقية ولا بهذه المثالية ، وإنما يمثل كما يقول جولدمان (١٩٧١ ، ص ١٩٦) نشاطا عقليا أقل منطقية وتنظيما ، وأكثر اعتمادا على الحدس والاختلاف ، مع قفزات متكرره إلى الأمام وإلى الخلف بين المراحل ».

وتبنى عملية التفسير الإكلينيكى على بناء نموذج تصويرى للشخص أو كما يسميه البعض ، شخص افتراضي Hypothetical Person ، أو تكوين فرضى إكلينيكى Clin-ical consruct ، أو تصور للشخص Conception of a person أو صورة للمسترشد Picture of counslee أو نظرية شخصية Personal theory . وهذا النموذج الذى يشبه واقع الحياة بقدرالإمكان نقارنه مع المواقف المختلفة أو الأنشطة التى على الشاطئ الثانى (الوظائف ، الكليات ، إلخ) وتصاغ الأحكام حول كيفية احتمال أن يتفاعل الاثنان معا (الشخص والمواقف).

ويبنى النموذج من خلال سلسلة من الخطوات تبدأ باستدلالات استقرائية من بيانات الفرد ثم مقارنة الاستدلالات مع بعضها البعض مع الابقاء على المتوافق منها ورفض أوتعديل الأخرى لوجود تعارضات بها ، ثم اختبار كل استدلال مع بيانات جديدة ومن ثم التحرك إلى الخطوة التالية لإعداد فروض تجمع عدة استنتاجات مع بعضها فى نمط أوسع . وهذه الفروض تختبر من حيث الاتساق مع غيرها من الفروض حول الشخص ، وكذلك مع بيانات جديدة لنرى مإذا كانت الفروض تقبل هذه البيانات ، وعند هذه النقطة يقابل المرشد واحدا من أكبر التحديات لمرونته ، حيث يجب أن يكون قادرا على أن يتوقف عن أو على الأقل يعدل من الفرض فى مواجهة البيانات المتعارضة . ويمثل هذا الموقف كما يقول بيبنسكى (١٩٥٤) Pepinsky إحدى الفرص التى يعمل فيها المرشد بوصفه مرشدا وبوصفه عالما . حيث إنه فى الوقت الذى يسعى فيه أن يساعد المسترشد فإنه يحاول أيضا أن يحتفظ بالاتجاه العلمى والذى يتمثل فى التخلى عن الفرض الذى لاتثبت البيانات الإمبيريقية صحته . وعند هذه النقطة يكون هناك تفكير استدلالى de-ductive مؤداه : إذا كان هذا الفرض صحيحا ، فحينئذ يترتب عليه أن نحصل على كذا وكذا فى الدراسة الأعمق للحالة .فإذا أخفقنا فى العثور على «كذا – وكذا» ووجدنا عكسه فإننا نضطر إلى إثارة تساؤلات حول هذا الفرض .

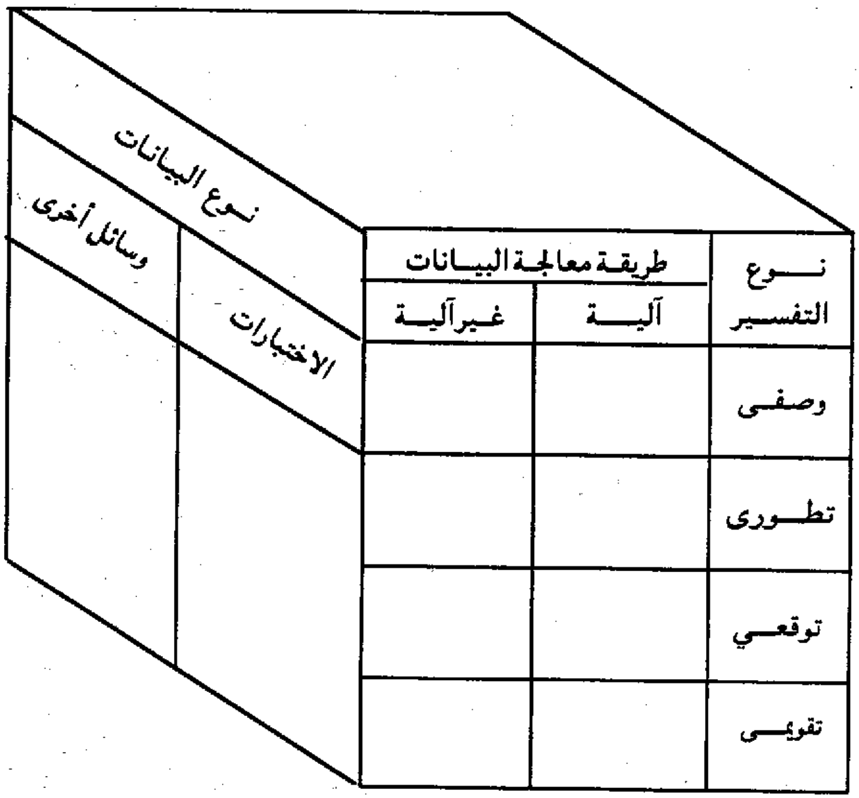


شكل (١٤) شكل تخطيطى للعملية الإكلينيكية للتفسير (عن جولدمان ١٩٧١ ص ١٩٦)

ويخلص فيرز (١٩٧٩) Phares فى حديثه عن الطريقة الإكلينيكية لتفسير نتائج الاختبارات إلى القول :

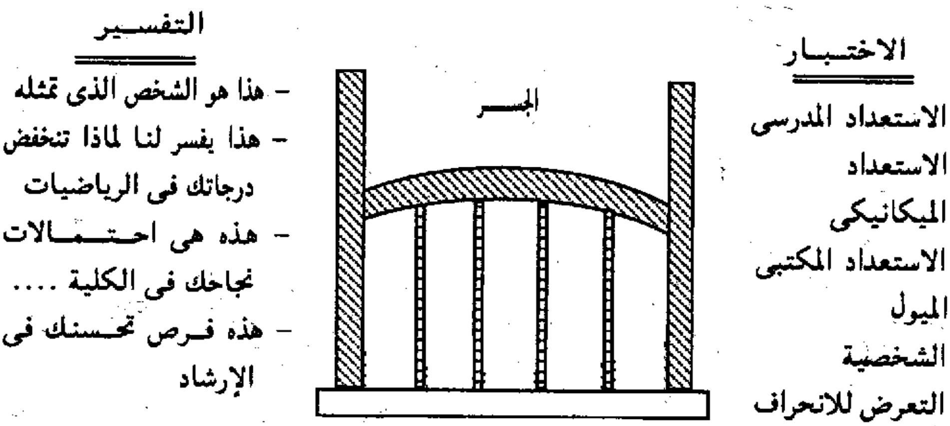
إن التفسير الإكلينيكى يشتمل حينئذ على الإدماج القائم على حساسية لكثير من مصادر البيانات فى صورة متسقة عن المسترشد (أو المريض). كما أنها تحقق وظيفة توليد الفروض والتى تساعد فيها نظرية جيدة للشخصية ويفضل البعض مثل ساربين وتافت وبايلى (١٩٦٠) Sarbin, Taft & Baily أن يركزوا على التفسير الإكلينيكى كنوع من اختبار الفروض الذى يشترك فى كثير مع الاستنتاج بالقياس المنطقى Syllogtisic وهم يصفون الفرز التصنيفى على أنه عملية استنتاج تتحرك خلال سلسلة من المراحل تصاغ خلالها الفروض وتختبر .

وبغض النظر عن نظرتنا للتفسير على أنه يبنى علي الفرز التصنيفى أو على الحدس فإن الأمر يتطلب من المرشدين أن يظهروا الجوانب التى تدخل فى أحكامهم



شكل (١٥) أبعاد التفسير

(عن جولدمان ١٩٧١ ص ١٤٧)



شكل (١٦) بعض العناصر فى عملية التفسير

(عن جولدمان ١٩٧١ ص ١٤٥)

وكيف وصلوا من المقدمات إلى الخلاصات . ولا يكفى أن نكون متخصصين إكلينيكيين على مستوى ، عيال وإنما نحن مسئولون عن نقل مهاراتنا للآخرين سواء كان تحركنا ومرورنا فى حاسبات آلية أوعن طريق الحدس » . Phares, 1979 p 302 .

المقارنة بين الجسور الإحصائية والجسور الإكلينيكية :

شغلت قضية استخدام الطريقة الإحصائية لتفسير نتائج الاختبارات فى مقابل استخدام الطريقة الإكلينيكية لنفس الفرض حيزا لا بأس به من المراجع المتخصصة فى القياس النفسى (مثلا سندبرج ١٩٧٧ Sundberg) وعلم النفس الإكلينيكى (مثلا فيرز ١٩٧٩ ، و١٩٨٨ Phares) والإرشاد النفسى (مثلا جولدمان ١٩٧١) بالإضافة إلى المراجع والأبحاث التى قصرت نفسها على مناقشة هذا الموضوع ، ومن أشهرها ماكتبه ميهل ١٩٥٤ Meehl . وممن يدافعون عن الطريقة الإحصائية أولئك الذين يهتمون بالجوانب الإحصائية ومعادلات الانحدار وجداول التوقعات ، ويرون أن هذه الأساليب أكثر موضوعية ، أما الذين يميلون للطريقة الإكلينيكية فهم أولئك المرشدون والإكلينيكيون الذين يعملون وجها لوجه مع المسترشدين والمرضى .

وفى دراسة مبكرة حول هذه القضية قام ساربن (١٩٤٣) Sarbin بعقد مقارنة بين دفعات النجاح الأكاديمى للطلاب الجدد فى الجامعة باستخدام معادلة انحدار مع التوقعات التى أجراها عدد من المرشدين . وقد استخدم فى معادلة الانحدار درجات الاختبارات والتقدير فى المدرسة الثانوية . أما المرشدون فكان لديهم نفس الدرجات (ولكن ليس لديهم الأوزان المستخدمة فى المعادلة) ، وكذلك درجات الميول المهنية وبيانات المقابلة ، والبيانات الشخصية (السيرة الذاتية) . والنتيجة التى توصل إليها الباحث هى أن توقعات المرشدين (بالتفسير الإكلينيكى) لم تكن أفضل من التوقعات التى تمت باستخدام معادلة الانحدار ، رغم أن المرشدين توافرت لديهم معلومات أكثر .

وقد قام ميهل (١٩٥٤) Meehl بمراجعة عدد من الدراسات المتوافرة عن الطرق الإحصائية فى مقابل الطرق الكلينيكية وخلص إلى الآتى :

« إن كل الدراسات فيما عدا واحدة اتضح منها أن التوقع الاحصائى كان إما مساويا بالتقريب أو متفوقا على التوقعات الإكلينيكية » [Phares 1988, p 297] وفى مراجعة لاحقة للبحوث (١٩٦٥) عاد ميهل إلى تأكيد تلك النتائج التى توصل إليها فى عام ١٩٥٤ كذلك فإن جوف (١٩٦٢) Gough يعتبر الطريقة الاحصائية أفضل من الطريقة الإكلينيكية رغم أنه ليس مرتاحا تماما.

وقد يبدو من الصعب الوصول إلى دراسات تثبت تفوق الطريقة الإكلينيكية . ومع ذلك فقد أوضح ليندزى (١٩٦٥) Lindzey بعد استخدامه لاختبار تفهم الموضوع TAT ، وهو اختبار اسقاطى ، أفضلية الطريقة الإكلينيكية على الطريقة الاحصائية فى توقع بعض الاضطرابات (مثلاً الجنسية المثلية) ، غير أن جولد بيرج (١٩٦٨) Goldberg عندما أعاد تحليل بيانات دراسة ليندزى انتهى إلى أن تحليله هذه البيانات لم يؤيد ماتوصل إليه ليندزى . كما قدم هولت ولبورسكى (١٩٥٨) Holt & Luborsky أدلة على أن الطريقة الإكلينيكية أكثر كفاءة عند دراسة نزلاء المستشفيات العقلية .

وقد تناول سويير (١٩٦٦) Sowyer هذه المشكلة بطريقة مختلفة . فقد رأى أن البحوث السابقة قد تغاضت عن جانب هام من القضية وهى أنه من الضرورى أن نأخذ فى اعتبارنا ليس فقط ماإذا كانت البيانات قد جمعت احصائيا أو إكلينكيا ، وانما ايضا هل إجراءات القياس المستخدمة إحصائية أم إكلينيكية . وعلى سبيل المثال فقد اعتبر سويير أن البيانات التى تجمع عن طريق المقابلة أو الملاحظة بيانات إكلينيكية بينما اعتبر البيانات الخاصة بالاستبانات وبيانات السيرة الذاتية والبيانات المتحصل عليها كتابة على أنهابيانات إحصائية أو آلية . وقد وصل سويير إلى القول بأن فى عملية ضم وربط البيانات فإن الطريقة الآلية تكون أفضل من الطريقة الإكلينيكية . كما خلص ايضا إلى أنه فى عملية الحصول على البيانات فإن الطريقة الإكلينيكية تكون أفضل . فالطريقة الإكلينيكية يمكن أن توفر تقديرا للخصائص لا يمكن تقديمه عادة بالأساليب الآلية (الاحصائية) لجمع البيانات ، ولكن بمجرد جمع البيانات (من أى مصدر) فإنه يمكن الربط بينها بالطرق الإحصائية .

ويخلص فيرز (١٩٧٩) Phares عندما يناقش هذه القضية (فى مؤلفه عن علم النفس الإكلينيكى) إلى أن الكفة ترجح فى جانب الطريقة الإحصائية ولكنه يعود ليتساءل عن مدى صحة هذه الخلاصة حيث يري أن التوجه الخاص فى دراسة ميهل الشهيرة (١٩٥٤) التى راجع فيها الدراسات المتصلة بالموضوع ورجح كفة الطريقة الإحصائية . إنما يشتمل على جوانب مثل الأداء المهنى أو درجات التحصيل وهذه فى رأى فيرز ليست الجوانب التى يهتم بها الإكلينيكيون فى عملهم اليومى .

ومهما كان الرأى فإن على المرشد بجانب مراعاته للجوانب الإحصائية أن يراجع أداء المسترشد على الاختبارات ، وخاصة بعض الفقرات ، وأن يستخدم أساليب مختلفة لتقدير وتصوير المشكلات لمساعدته فى التشخيص (انظر نماذج تصوير المشكلات).

توصيل نتائج الاختبارات : [التقرير] .

إن توصيل أو تقرير Reporting نتائج الاختبارات يمثل الخطوة الأخيرة فى استخدام الاختبارات فى عملية الإرشاد . وها هو المرشد يعاود مرة أخرى العمل مع المسترشد ، حيث كان قد توقف عند مرحلة التطبيق وانفرد بالتصحيح والتفسير ، يفكر فى البيانات التى حصل عليها من الاختبار ، ويحاول أن يستفيد من هذه النتائج .

ومن وقت لآخر يجد المرشد نفسه بحاجة إلى مراجعة مع شخص آخر - مثل المدرس أو الوالد ليصل إلى استنتاج أو ليضع فرضا جديدا بالاشتراك معهم . وفى بعض الأحيان يتشاور المرشد مع الطبيب (سواء فى المدرسة أو فى مركز تأهيل) فى بعض الأمور على سبيل المثال : هل يرجع التأخر التحصيلى إلى وجود مشكلة صحية ؟ هل يصلح هذا العمل لهذا الشخص المعوق باعتبار ظروف إعاقته ؟ ومع هذه المشاركات من الآخرين فإن المرشد يكون دائما هو المسئول عن عملية التفسير .

إن توصيل نتائج الاختبارات يعتبر جزءا من عملية الإرشاد وهى تعنى بالنسبة للمرشد موقفا موضوعيا يتعامل فيه مع جوانب موضوعية ، ولكنها بالنسبة للمسترشد قد لاتعنى أكثر من كلمات تقول على سبيل المثال : « يُمكنك أن تلتحق بشعبة العلوم » . وربما تمثل خيبة أمل حين يقول المرشد : « إن ميولك لا تتناسب مع ماتود أن تقوم به ».

ويجب على المرشد وقد أدرك الاستجابات التى تصدر عن المسترشدين أن يكون أكثر استعدادا للتعامل مع هذه الاستجابات من مثل : الدفاعية والرفض ، والمجادلة ، وظهور عدم القدرة علي الفهم ، وهنا على المرشد أن يتذكر أن تكون استجاباته على النحو الذى سبق الحديث عنه فى العلاقة الإرشادية ، مثلا عكس مشاعر المسترشد ، وألا يلجأ إلى محاولة مناقشة المسترشد ومواجهته على سبيل المثال بأن الرفض أو الغضب الذى أبداه ليس منطقيا . وليس من الضرورى أن يكون أول ماتناقشه مع المسترشد فى الجلسة التالية للاختبار هو نتيجة الاختبار نفسه وإن كان كثير من المرشدين يفعلون ذلك . والذى يهمنا هنا هو أن المرشد عليه أن يعرف ماإذا كان المسترشد جاهزا لمناقشة نتيجة اختباراته قبل أن نمضى فى هذا العمل ، وقد يكون من المفيد البدء بحديث يختلف عن النتائج ، وربما يكون الحديث حول مشاعر المسترشد حول الاختبار وموقفه ثم ينتقل بعد ذلك للتفسير ، كذلك من الضرورى أن يتسم المرشد بالمرونة (انظر الحديث عن المرشد) حيث إنه ليس من الضرورى أن يتبع ترتيبا أو أسلوبا واحدا فى توصيله لنتائج الاختبارات للمسترشد .

اقتراحات خاصة بمناقشة نتائج الاختبارات مع الطلاب (المسترشدين)

أعد برنامج ولاية تينسى للاختبارات والتوجيه المنفذ بإشراف جامعة تينسى القائمة الإرشادية التالية لإرشاد الطلاب حول نتائج الاختبارات ، وعلى الرغم من أن هذه القائمة أعدت للعمل مع الطلاب إلا أنها تنطبق أيضا على كثير من ميادين الإرشاد .

١- اجعل الطالب يشعر بالراحة

٢- حاول أن تحس ماذا يبحث عنه المسترشد فعلا فى الإرشاد ، وماذا يريد أن يعرف من الاختبارات .

٣- اربط النتائج مع شىء قاله المسترشد ، مثلا سؤال سأله أو اختيار ما اتخذه .

٤- ابدأ عادة بالميول أو نتائج اختبارات الميول ، بالميول المرتفعة أو ذات الدرجات المرتفعة أولا .

٥- ساعد الطلاب على أن يروا العلاقة بين الميول المقاسة والخبرة والتدريب السابق فى المقررات الدراسية ، والهوايات ، وأنشطة وقت الفراغ ، وخبرات العمل لبعض الوقت، واهتمامات الأسرة وغيرها .

٦- خصص وقتا وفرصة للتعبيرات عن الاتجاهات نحو كل نتيجة للاختبارات .

٧- قدم المعلومات على مهل وليس دفعة واحدة .

٨- أعط الطالب فرصة ليعبر عما تعنية نتيجة الاختبارات له وأن يثيرأسئلة حولها .

٩- وضح العلاقة بين نتائج الاختبارات وبين الرسوب أو النجاح فى المقررات الدراسية .

١٠- ساعد الطلاب على مواجهة الدليل على القوة أو جوانب الضعف فى الخلفية والقدرة وساعدهم على التعرف على أن القيام بأعمال غير مناسبة للقدرات لا يكون فى مصلحتهم .

١١- ناقش مع الطلاب وضعهم النسبى فى مجموعاتهم فى صورة عامة ، مثلا الثلث الأعلى أو الربع الأدنى بدلا من تقديم ذلك فى صورة متخصصة .

١٢- عندما تتعامل مع نسبة الذكاء يمكن أن توصلها فى الصور الآتية :

الدرجات المرتفعة : يمكن أن يقوم بالعمل الذى يطلب منه .

الدرجات المتوسطة : يحتاج إلى وقت أطول فى الأشياء الإضافية .

الدرجات المنخفضة : الأعمال التجريدية تكون صعبة .

تحتاج أن تعمل بجد .

١٣- ناقش نتائج الاختبارات مع الطالب دون إقحامه فى موضوع نسبة الذكاء وإذا سأل الطالب عن معنى نسبة الذكاء I.Q فحاول أن تشرح له أنها ليست ذات دلالة كبيرة فى حد ذاتها وأنها يمكن أن تختلف من إختبار لآخر .

١٤- عندما تتعامل مع نتائج التحصيل ، ركز على أنماط القوى والضعف مفسرة فى صورة المستوى الشخصى للطالب بدلا من التركيز على المستوى الكلى .

١٥- وصل إلى الطالب أن الاختبار قد يساعده على فهم أنواع التنافس التى قد يواجهها .

١٦- ساعد الطلاب على فهم معنى وأهمية مجموعات المعايير .

١٧- ناقش الاختبارات فى لغة يفهمها الطلاب .

١٨- وجه اهتماما معقولا لاى عوامل بدنية أو بيئية يمكن أن تكون قد أثرت على درجات الاختبارات .

١٩- ساعد الطلاب على فهم أن نتائج الاختبارات إنما هى جزء واحد فى تقويم القدرات والخلفية .

بعض القضايا الخاصة باستخدام الاختبارات فى الإرشاد :

يدور الجدل فى أروقة الإرشاد وماحولها من وقت لآخر حول بعض القضايا المتصلة باستخدام الاختبارات فى الإرشاد ، وفيما يلى بعض هذه القضايا .

١- الانتقادات الموجهة للاختبارات :

هناك من يعارض استخدام الاختبارات سواء من الطلاب أو مديرى المدارس أو فى بعض الأحيان من المجتمع ، وقد شهدت السنوات الأخيرة الكثير من مثل هذه المعارضات فى الولايات المتحدة الأمريكية ، فالطلاب يرون أن الاختبارات وهى تأخذ عينة فقط من السلوك لا تقيس السلوك كله ؛ ولذلك فإن مايبنى عليها من قرارات لا يكون صائبا تماما ، ومديرو المدارس يرون أن الاختبارات تقتطع وقتا مخصصا للدراسة ، ويشاركهم المدرسون فى هذا الرأى . أما فى المجتمع (الأمريكى) فقد قامت صيحات كثيرة تهاجم الاختبارات لأنها تدخل إلى خصوصية المفحوص ، وبصفة خاصة اختبارات الشخصية كما قامت صيحات مماثلة ضد الاختبارات التى تستخدم عند التقدم للوظائف أو الالتحاق بالكليات . يعلق جولدمان (Goldman 1971 p 441) بأن هذه الآراء كلها صحيحة بالنسبة للاختبارات التى تؤخذ بشكل جبرى أو لخدمة أهداف الآخرين ، أى ليست لأهداف تتصل بالمفحوصين الذى تطبق عليهم . غير أن الاختبارات النفسية إذا استخدمت بشكل

مناسب فإنها بغير شك ستخدم أغراضا إيجابية . وبذلك فإن الانتقادات التى توجه للاختبارات تقل كثيرا ، فالاختبارات تؤخذ اختيارا بموافقة المسترشد ، وهى تساعد فى الحصول على معلومات توجه لمصلحة المسترشد يستفيد بها فى قرارات متنوعة ، والمرشد وهو يستخدم الاختبارات يدرك أن مسئوليته الشخصية هى مساعدة المسترشد على أن يعرف نفسه .

٢- الخصوصية :

إن المرشد يدرك أنه مطالب بالمحافظة على سرية المعلومات التى يحصل عليها فى الإرشاد (وبشروط معينة - انظر أخلاقيات الإرشاد الفصل الثالث عشر) ويرتبط بذلك جانب اقتحام الخصوصية ، فالمرشد الواعى يعرف أن لهذه الخصوصية حدوداً وأنه ليس من الضرورى على الإطلاق أن يحصل علي معلومات يرى المسترشد أن يحتفظ بها .

ومانتصح به عند استخدام الاختبارات مع الطلاب أن يشرح المرشد للطالب بعض الجوانب المتصلة بالاختبار ، ولماذا يستخدمه فى حالته ، وأن يترك للمسترشد الحريه فى أن يكمل الاختبار . ويجب أن يحذر المرشد من استخدام اختبارات تهتم بجوانب المرض[١] دون وجود مبرر كاف لذلك وبصفة خاصة مع الطلاب دون سن المرشد .

٣- دور المرشد فى تطبيق الاختبارات :

يرى البعض أن هناك تعارضا بين قيام المرشد بدور الفاحص المطبق للاختبارات ومن ثم التوجه بموجب ماحصل عليه من درجات عن المسترشد وبين دوره الارشادى الذى يتعامل فيه مع المشاعر بشكل أساسى بالإضافة إلى الجوانب المعرفية والتصرفات . ويجد بعض المرشدين أنه من الصعب عليهم أن يجمعوا بين دورهم فى تفسير الاختبارات ودورهم فى مساعدة المسترشد ، حيث إن إحدى خصائص الإرشاد التى تميزه عن العلاج النفسى وغيره من تخصصات المساعدة أنه يركز على الوعى الشعورى للفرد عن نفسه وبيئتة ويساعده فى اختيار الحياة الفعالة والتخطيط لها .

---

(١) مثلا إختبار مينسوتا متعدد الأوجه ، ومقياس بيك للاكتئاب .

وهناك طريقتان لحل هذا التعارض : إما الفصل بين الدورين (دور الفاحص ، ودور المرشد) أو إدماجهما معا . وقد قامت بعض المؤسسات فى الولايات المتحدة بمحاولة الفصل ، حيث يقوم شخص متخصص بالاختبار والتقدير Assessment ، بينما الشخص الآخر (المرشد) يتلقى تقريرا عن التقدير ويعمل مع المسترشد من هذه النقطة . وهناك كثير من المؤيدين لهذه الطريقة أولا : لأنها تسمح لكل متخصص أن يتخصص فى الدور والأعمال التى تناسبة . وثانيا : أنها تعطى الفرصة لكل من المتخصصين (الفاحص والمرشد) أن ينهضا بعملهما عما لو قام فرد واحد بكلا الدورين .

ومن الناحية الأخرى فإن الجمع بين العملين فى شخص واحد ربما يجعل من السهل أدماج عملية التقدير فى عملية الإرشاد بطرق يرى البعض أنها أفضل . حيث يمكن إجراء الاختبارات بحسب الحاجة ، وأن تكون موزعة على مجموعة من المقابلات (الجلسات) حيث يعطى اختبارا واحدا فى المرة الواحدة . كذلك يجد المسترشد الفرصة للاشتراك فى قرار أخذ الاختبار ، ويمكنه أن يتحرك بمرونة بين الجوانب المعرفية (الاختبارات) والجوانب الوجدانية (الإرشاد) فى عملية الإرشاد .

ولكى يقوم المرشد بهذا العمل الذى يجمع بين تطبيق الاختبارات والدور الإرشادى فإنه يجب أن يكون على درجة عالية من التدريب والكفاءة فى القيام بكل مراحل الاختبار ، وفى نفس الوقت تكون لديه المهارة العالية فى عملية الإرشاد . وأن يستطيع الموازنة بين الجانبين .

وقد أدخلت الجمعية الأمريكية لعلماء النفس (١٩٨١) APA تعديلات على الشروط الموضوعة على برامج إعداد المرشدين فى الجامعات التى تعتمدها، طالبت فيها هذه الجامعات بتدريب الطلاب الذين يعدون ليكونوا مرشدين على الاختبارات النفسية بشكل مكثف يشتمل على اختبارات الاستعدادات والذكاء، واختبارات الشخصية بما فيها الاختبارات الإسقاطية بالإضافة إلى ماكان مقررا أصلا من تدريب على اختبارات الميول .

ومانراه فى هذا الخصوص ، هو أنه من الضرورى أن نهتم بتدريب المرشدين على استخدام الاختبارات ، وفى نفس الوقت تقييد القرارات الهامة المترتبة على بعض

الاختبارات بقيود خاصة تجعل من الضرورى الاختبار بأكثر من طريقة وعن طريق متخصصين فى القياس . وأنه إذا وجد المتخصص فى القياس فإن المرشد يمكن أن يستفيد بالوقت الذى يقضيه فى الاختبارات فى أنشطة الإرشاد المتنوعة وخاصة فى المدارس حيث يكون عدد الطلاب الذين يكلف بهم المرشد كبيرا ، وفى كل الأحوال فإن المرشد ينبغى عليه أن يعرف الكثير حول الاختبارات وأهدافها والدرجات والمعايير وأنواعها ، بل قد يكون المرشد هو الذى يوصى باستخدام اختبار معين ليقوم الفاحص بهذا الدور ثم يزوده بالنتائج والتقارير المناسبة .

٤- الحاسب الآلى والاختبارات

من بين المسميات الكثيرة التى تطلق على عصرنا ، عصر الحاسب الآلى ، وهى تسمية تشير حقيقة إلى ذلك التطور الآلى الذى أحدثه الحاسب الآلى فى مجال تشغيل المعلومات فى عصر باتت المعلومات فيه تمثل جانبا كبيرا من حياة الأفراد والجماعات والأمم ، ومحورا رئيسيا فى إتخاذ القرارات بدءا من القرارات البسيطة : ماذا أحتاج ؟ ومن أين أحصل عليه ؟ إلى أعقد القرارات فى حياة الأمم .

ولقد بات واضحا الآن أن الحاسب الآلى قد دخل إلى مجال الاختبارات بشكل واسع . ولم تعد وظيفته أو استخداماته على الأصح مقصورة على حسابات الدرجات واستخراج المعايير وتخطيط الصحائف النفسية ، وإنما تجاوز ذلك إلى عملية التفسير وعلى سبيل المثال فإن أحد الاختبارات المهنية (اختبارات التقويم المهنى وهواختبار Val-par المعد فى صورة عينات عمل Work Samples) تدخل الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فيه إلى الحاسب الآلى ليخرج لنا كما هائلا من الصفحات المطبوعة التى تشتمل على المهن المقترحة لفرد واحد .

ولم يقتصر الأمر على الحصول على معلومات آلية حول مسميات المهن أو المقررات أو غيرها ، وإنما تجاوز ذلك إلى إنتاج تقارير إكلينيكية تناقش الحالة من الدرجات التى حصل عليها الفرد على اختبارات مثل اختبار مينسوتا للشخصية MMPI وأصبح فى وسع المرشد أو الأخصائى النفسى الإكلينيكى أن يصحح اختبارات إسقاطية مثل

الرورشاخ أو اختبار تفهم الموضوع TAT أو اختبار رسم الرجل عن طريق الحاسب الآلى وهى عملية كانت تستغرق وقتا طويلا . والاتجاه الذى نلمسه الآن من مطالعتنا للنشرات الأمريكية أن كثيرا من الاختبارات (مثلا اختبار سترونج كامبل للميول SCVIB) ، لم يعد يوزع لها مفاتيح للتصحيح اليدوى ، كما أن بطاقات الإجابة تعد بشكل خاص لاستخدامها مع الحاسب الآلى .

وقد كان استخدام الحاسب الآلى فى هذا المجال إلى وقت قريب يرتبط بوجود شركات خاصة تتولى التعاقد على تصحيح الاختبارات ، إلا أن ظهور جيل من الحاسبات الشخصية Personal Computers وانخافض تكاليفها دفع كثيراً من معدى الاختبارات إلى برمجة مفاتيح تصحيحها وكذلك جوانب التفسير وإعداداها فى صورة إسطوانات يزود بها المرشدون بأسعار مناسبة ..

ولقد راورت بعض الباحثين فكرة استخدام الحاسب الآلى فى إدارة الحوار الإرشادى التفاعلى مع المسترشد عن طريق أسئلة يوجهها فى شكل حوار ، ولكن كما يعلق أحد الباحثين (إنه حوار ماكينة كثيرا مايقف عندحدود مااشتمل عليه البرنامج ، فالحاسب الآلى ليس أكثر من آلة يمكن أن تختصر الوقت فى تشغيل المعلومات ولكن المعرفة والإحساس والتصرف تبقى من خصائص الإنسان الذى يمكن أن يشعر بغيره من البشر . على أن هناك من الدراسات مايشير إلى أن الحاسب الآلى فى بعض الأحيان يتساوى مع المرشد ، وربما ينطبق هذا أساسا على عملية إعطاء المعلومات أو مايدخل أساسا فى إطار التوجيه Guidance أكثر من كونه إرشادا Counseling أو علاجا Therapy (انظر الفصل الأول).

لقد تساءل جولدمان منذ أكثر من عشرين عاما حول إمكانية أن تصبح إمكانيات الحاسب الآلى متاحة من الناحية المالية بأسعار معقولة بحيث يمكن للمرشدين أن يحولوا عملية التقويم إلى عملية آلية عن طريق الحاسب . وكان جوابه (Goldman 1971) أن هذا غير متوقع ، وإذاماحدث فهو أمر فيه نظر .فالتهديد الأساسى هو نزع العنصر البشرى الإنسانى من العملية والذى يمثل حتى الآن جانبا فى التفاعل . كما أن إمكانية

زيادة كفاءة ونوعية التفسيرات بدرجة كافية لنستغنى عن الجانب الشخصى فى العملية أمر يحتاج لمناقشة . ومن ناحية أخرى فإن المرء قد يتساءل : ماهو مقدار الجانب الشخصى الذى يدخل فى الاختبارات ؟ والحقيقة الراهنة تبعد كثيرا عن الصورة المثالية التى يفترض منتقدو الحاسب الآلى وجودها ، بحيث أن الفقدان الذى يحدث نتيجة استخدام الحاسب الآلى فى الجانب الشخصى لن يكون كبيرا كما هو مفترض .

وعلى أى حال فإن الحاسب الآلي قد يصبح القائم بالتقدير فى المستقبل وفى هذه الحالة لن يكون هناك صراع على النحو الذى ذكرناه من قبل (هل يقوم المرشد بإجراء الاختبارات أم لا ؟) . (Goldman 1971, P 444 - 445)

خاتمة :

لقد تناولنا فى هذا الفصل بعض الجوانب الأساسية التى يحتاج المرشد أن يأخذها فى اعتباره سواء عند اختياره للاختبارات أو تطبيقه لها ، أو عمليات التصحيح والتفسير وتوصيل النتائج ، وكذلك مناقشة بعض القضايا المتصلة باستخدام الاختبارات فى مجال الإرشاد . وسوف نعرض فيما يلى لبعض الاختبارات التى تفيد المرشد فى عمله والمتوافرة فى البيئة العربية فى إيجاز شديد ، ويمكن للمرشد أن يرجع للمصادر المناسبة فى مراجعته لهذه الاختبارات وماأجرى عليها من بحوث .

بيان ببعض الاختبارات (*)
التي يمكن استخدامها في الإرشاد

اختبارات الاستعدادات :

١- مقياس استانفورد بينيه للذكاء : Stanford- Binet Intelligence Scale

أقدم الاختبارات المعروفة لقياس الذكاء التي لا تزال باقية . وآخر تعديل أجرى عليه كان عام ١٩٨٥م - مرتب حسب مستويات العمر العقلي ، يستخدم من سن سنتين حتى الرشد ، يبين نسب الذكاء ، يعتمد على الجانب اللفظي ، لا يصلح مع المعوقين سمعيا ، يعتبر من الاختبارات الرئيسية التي يعول عليها في التعرف على حالات التخلف العقلي .

معد باللغة العربية عن نسخة عام ١٩٣٩ (محمد عبد السلام أحمد) ، كما أن هناك دراسات عليه في المملكة العربية السعودية (عبد الله المعيلي) .

٢- مقاييس وكسلر للذكاء Wechsler Intelligence Scales

تتكون هذه المجموعة من عدد من المقاييس المستقلة هي :

(أ) مقياس ويكسلر لذكاء الراشدين : Wechsler Adult intelligence scale (WAIS) ويتكون من ستة اختبارات لفظية ، وخمسة اختبارات عملية ، ويعطى نسبة ذكاء لفظي ونسبة ذكاء عملي للأعمار من ١٦ سنة ومابعدها . (أعده بالعربية محمد عبد السلام أحمد ولويس كامل مليكة) ظهرت طبعة أمريكية جديدة في عام ١٩٧٤ .

(ب) مقياس وكسلر للأطفال : Wechsler intelligence scale for children (WISC) وهي صورة خاصة بالأطفال من سن ٥ سنوات إلى ١٥ عاما -

(*) فيما يلي سوف تستخدم كلمات مقياس - اختبار - قائمة ، لتدل على اختبار .

وقد ظهرت مراجعة حديثة له عام ١٩٧٤ - (وكانت هناك إجراءات لترجمته للعربية).

(جـ) مقياس وكسلر للأطفال فى سن ماقبل المدرسة .Wechsler Pre school and Primary Scale of Intelligence (weppsi) وهوخاص بالأطفال فى سن الحضانة ويقيس الذكاء فى أعمار من ٤ - ٦,٥ سنوات .

٣- اختبار الصفوفات المتتابعة (رافن) (Raven) Progressive Matrices

أعد هذا الاختبار لقياس العامل العام للذكاء ، يتكون الاختبار من ٦٠ مصفوفة أو ترتيبات لعناصر التصميم استبعد جزء منها ويطلب من المفحوص اختيار مايناسب تكملة الجزء الناقص ، وهذا الاختبار خالٍ من أثر الثقافة Culture- Free ويناسب أيضا المعوقين سمعيا ، وتوجد من الاختبار صورة ملونة تناسب الأطفال وكذلك الراشدون من المخلفين عقليا ، كما توجد صورة متقدمة .

وقد قنن اختبار المصفوفات بصورتيه فى المملكة العربية السعودية فى جامعتى أم القرى والإمام محمد بن سعود الإسلامية عن طريق مجموعات بحث . وشمل التقنين مناطق مختلفة من المملكة .

٤- اختبار بيتا للذكاء (المعدل)

أعد هذا الاختبار فى صورته الأمريكية كيلوج ومورتن (١٩٧٨) وقد نقله إلى العربية تحت اسم « اختبار الرياض بيتا للذكاء » محمد شحاته ربيع (١٩٨٦) . ويتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية تتطلب الإجابة عليها مدة تتراوح بين ٣٠ - ٤٥ دقيقة ، والاختبارات التى يشتمل عليها هى :

١ - المتاهات　　　٢ - الترميز　　　٣ - الأشكال الهندسية

٤ - تكملة الصور　　　٥ - المهارات الكتابية　　　٦ - سخانات الصور

ويطبق الاختبار بصورة جمعية أو فردية ، ويفيد هذا الاختبار أيضا مع الحالات

التي تعانى من مشكلات فى اللغة مثل حالات الإعاقة السمعية ، الاختبار مقنن فى المملكة العربية السعودية .

٥ - اختبار رسم رجل : (جودانف) Coodenough Draw-a-man test

استخدمت جود انف (١٩٢٦) مهمة رسم رجل كاساسى لتقدير الذكاء، وفى هذا الاختبار يطلب من الفحوص أن يرسم صورة رجل. ويصحح هذا الاختبار على أنه يقيس قوة الملاحظة عند الطفل ، وكذلك نمو التفكير المتصل بالمفاهيم لديه ، ولايهتم بالقدرة الفنية .

وقد أعدت لهذا الاختبار معايير فى البيئة العربية فى مصر وفى المملكة العربية السعودية ، ويعد هذا الاختبار من الاختبارات المتحررة من أثر الحضارة ، ولا يحتاج لتعليمات كثيرة ، ويناسب أيضا المعوقين سمعيا (ولكنه لا يصلح للمعوقين بصريا أو من يعانون من صعوبات الحركة) .

٢ - *اختبارات الشخصية*

٦ - مقياس مينسوتا متعدد الأوجه للشخصية MMPI

من الاختبارات الواسعة الانتشار فى المؤسسات العلاجية، ويشتمل المقياس على تسعة مقاييس كلينيكية مثل الاكتئاب والفصام والهوس الخفيف والهيستيريا والانحراف السيكوباتى وتوهم المرض إلخ .. بالإضافة إلى أربعة مقاييس للصدق، ويطبق فرديا أو جماعيا . كما أسهم المقياس فى توليد مجموعة كبيرة من المقاييس باستخدام فقراته (أكثر من ٣٥٠ مقياسا). والمقياس طويل يستغرق وقتا طويلا فى تطبيقه وتصحيحه . وينصح بأن يستخدم فقط مع المرضى وألا يستخدم مع الطلاب لحساسية فقراته ، وقد أعده بالعربية عماد إسماعيل ولويس مليكه وعطية هنا وطبع بالقاهرة والكويت ، كما أعده فايز الحاج فى المملكة العربية السعودية مجزءاً وأعد عثمان الطويل صورة مختصرة له فى المملكة العربية السعودية.

٧ - مقياس كاليفورنيا للشخصية CPI

أعد هذا المقياس ليقيس سمات الشخصية السوية ، ويتضمن ١٨ مقياسا مثل

مقياس السيطرة، مقياس تقبل الذات، مقياس المسئولية، مقياس التسامح إلخ ، وقد أعده باللغة العربية عطية هنا ومحمد سامى هنا ، وقد ظهرت صورة صوتية من الاختبار فى الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٨). والمقاييس التى يشتمل عليها مقياس كاليفورنيا ترتب فى أربع مجموعات هى : مقاييس التوازن والتسلط وتأكيد الذات وكفاءة العلاقات الشخصية ومقاييس التطبع الاجتماعى والنضوج والمسئولية وبناء القيم ، ومقاييس قدرات الإنجاز والكفاءة العقلية ومقاييس الصيغ العقلية وصيغ الميول.

٨ - مقياس الشخصية العاملى : 16 PF

أعد هذا الاختبار كاتل Cattell تحت اسم اختبار الشخصية ذى الستة عشر عاملا 16 PF وهو يشتمل على درجة للذكاء ، ١٥ عاملا للشخصية ، مثل : السيطرة والمحافظة ، ويطبق للأعمار ١٦ سنة وما بعدها ، وقد أعد الاختبار باللغة العربية وصدر عن دار القلم بالكويت . حيث أعده رجاء أبو علام ونادية شريف .

٩ - قائمة أيزنيك للشخصية : Eysenck Personality Questionnaire

ظهر فى مجموعة مقاييس ايزنيك أربع مقاييس هى مقياس مودسلى للشخصية ، مقياس الشخصية EPI ، مقياس الشخصية صورة الشباب واستبانة الشخصية (EPQ) التى ظهرت عام ١٩٧٥ من إعداد أيزنيك وأيزينيك ، وقد أعد هذه الاستبانة وكذلك صورة الشباب منها على خضر ، ومحمد محروس الشناوى ، واستخرجت لها معايير على طلاب الثانوى ، الجامعة بالمملكة العربية السعودية ، ونشر الاختبار عام ١٩٨٥ واستخدم فى عدد من البحوث ، ويتكون من ٩٠ فقرة يجاب عليها أمام نعم أم لا، وله ثلاثة مقاييس أساسية هى الانبساط - الانطواء ، والميل العصابى ، والميل الذهانى بالإضافة إلى مقياس للكذب أو المراءاة (المرغوبية الاجتماعية) كما اعده الدكتور احمد عبدالخالق بجمورية مصر العربية .

١٠ - مقياس بيرنرويتر . (Bernreuter) Personality Inventory :

هذا الاختبار من وضع بيرنرويتر Bernreuter وهو من الاختبارت الأولى للشخصية

وقد نقله إلى العربية محمد عثمان نجاتى ، ويتضمن المقياس ستة أبعاد هى : الميل العصابى ، والاكتفاء الذاتى - والانطواء - الانبساط ، والسيطرة - الخضوع ، والثقة بالنفس ، والمشاركة الاجتماعية . وهو يستخدم مع المراهقين والراشدين فرديا أو جماعيا.

١١ - مقياس الرياض الجمعى الاسقاطى :

هذا الاختبار من تأليف كاسل وكاهن ، وقد أعده باللغة العربية على خضر ومحمد محروس الشناوى (١٤٠٥ / ١٩٨٥) - ويتكون الاختبار من ٩٠ شكلا ، وأمام كل شكل خمس عبارات تعبر عما يجرى فى الموقف الذى يعبر عنه الشكل . ويختار المفحوص عبارة واحدة من بينها تعبر عن وجهة نظره .

ويصحح المقياس لسبعة أبعاد هى : السعادة ، الاستياء ، العطاء ، الانسحاب ، الميل العصابى ، الانتماء ، النجدة (المساعدة) .

ويطبق الاختبار فرديا أو جمعيا ، ويحتاج إلى القدرة على القراءة . وجارى استخراج معايير سعودية له .

١٢ - مقياس بيك للحالة المزاجية (الاكتئاب) :

هذا المقياس (القائمة) من وضع أرون بيك وزملائه (١٩٦٣) Beckeral ، وقد أعدها بالعربية محمد محروس الشناوى ، وعلى خضر .

وتتكون القائمة من إحدى وعشرين فقرة لكل فقرة ٤ إجابات يختار المفحوص واحدة منها لتعبر عن حالة ، وقد استخرج له معايير فى المملكة العربية السعودية على الطلاب بعد حذف الفقرة الأخيرة ، وقد حذفت هذه الفقرة من الصورة الأمريكية فيما بعد .

١٣ - قائمة الحالة الوجدانية :

هذه القائمة من تأليف زوكرمان ولوبين (١٩٦٥) Zuckeman & lubin وقد نقلها إلى العربية إبراهيم وجيه ومحمد محروس الشناوى واستخدماها فى إحدى الدراسات بعد التحقق من ثباتها وصدق المحتوى ، وتشتمل القائمة على ثلاث أبعاد هى

القلق والاكتئاب والعدوان ، وهى عبارة عن مجموعة من الصفات (٩٠ صفة) يختار المفحوص ما ينطبق عليه منها ، وتصحح بعض الصفات فى الاتجاه الموجب والبعض الآخر فى الاتجاه السالب - ليس له معايير .

١٤ - استبانة تقدير الذات . : Self - esteem Inventory

هذه الاستبانة من وضع كوبر سميث ضمن مجموعة استبانات لتقدير الذات ، وقد نقلها إلى العربية عبد الغفار الدماطى ومحمد محروس الشناوى ، وتتكون القائمة من ٢٠ عبارة يجيب المفحوص عليها بنعم أو لا (تنطبق أو لا تنطبق) وتقيس القائمة بعداً واحدا وهو تقدير الذات Self- esteem . وقد استخرج الباحثان معايير للقائمة لكل من طلاب الثانوى وطلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية .

١٥ - استبانة وصف الذات . (مفهوم الذات) :

وهذه الاستبانة معدة لقياس مفهوم الذات ، وقد أعدها هربرت مارش ونقلها إلى العربية على ماهر خطاب ومحمد محروس الشناوى ، وتقوم فكرتها على وجود مفهوم ذات أكاديمى ومفهوم ذات غير أكاديمى . وتتكون الاستبانة من (١١) أحد عشر بعدا يقاس كل بعد بسبع فقرات ويحدد المفحوص مدى انطباق أو عدم انطباق العبارة عليه . والأبعاد التى تقيسها الاستبانة هى :

مفهوم الذات العام ، الأمانة ، مفهوم الذات اللفظى ، الوجدانى ، الوالدية ، الأكاديمى ، حل المشكلات ، المظهر الجسمى ، العلاقة مع الآخرين ، القدرة البدنية . ويجرى تقنيين المقياس فى الوقت الحالى .

١٦ - مقياس سمة وحالة القلق :

وضع هذه القائة سبيليبيرجر Spielberger وهى تشتمل على صورتين الأولى لقياس سمة القلق والثانية لقياس حالة القلق . ويختار المفحوص أن يجيب على كل عبارة (كل صورة تشتمل على ٢٠ عبارة) بواحدة من خمس إجابات .

وقد نقل المقياس إلى العربية أحمد عبد الخالق (فى مصر) وكذلك أمينة كاظم

(فى الكويت) كما أجرى أحمد عبد الخالق دراسات فى المملكة العربية السعودية باستخدام هذا المقياس .

١٧ - مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) :

هذا المقياس من وضع سبيلبيرجر Spielberger (١٩٨٠) .

وقد نقله إلى العربية محمد محروس الشناوى وماهر محمود الهوارى وأجريا عليه دراسات للتحقق من ثباته وصدقه ، كما استخرجا له معايير لطلاب الثانوى وطلاب الجامعة فى المملكة العربية السعودية . ويشتمل المقياس على ٢٠ فقرة منها فقرة واحدة تصحح عكسيا ، وينتج المقياس ثلاث درجات (أبعاد) هى الدرجة الكلية ، ودرجة للانفعالية ، ودرجة للانشغال ، وقد استخدم المقياس فى عدد من الدراسات .

١٨ - مقياس التفضيل المهنى : Vocational Preference Inventory (VPI)

هذا المقياس من إعداد جون هولاند ، Hollaud وقد أعده بالعربية محمد محروس الشناوى وأعد له معايير على عينة من طلاب الثانوى والجامعة والثانوى التجارى بالمملكة العربية السعودية . وتقوم فكرته على أن يختار المفحوص المهن التى يرى أنها مفضلة لديه ، كما يحدد المهن غير المفضلة ، وذلك من عدد ١٦٠ مهنة . وينتج المقياس ٦ درجات للميول المهنية البحثية ، والواقعية ، والفنية، والاجتماعية ، والتجارية ، والتقليدية ، وهى التى أعدت لها معايير عربية ، وهناك خمس درجات لابعاد للشخصية لم تستخرج لها معايير .

١٩ - مقياس القيم المهنية Work Values :

هذا المقياس من وضع ناب وناب Knap & Knap وهو واحد من مجموعة مقاييس مهنية تحت عنوان Copes . وقد نقل المقياس إلى العربية محمد محروس الشناوى وعلى السيد خضر وأجريا دراسة عليه حيث أثبتا ثباته وصدقه (الصدق التلازمى) واستخرجا له معايير لطلاب الثانوى وطلاب الجامعة فى المملكة العربية السعودية ، وينتج المقياس ثمانى درجات للأبعاد التالية :

القيم البحثية ، والقيم العملية ، والقيم الاستقلالية ، والقيم القيادية ، وقيم الترتيب ، وقيم التقدير ، والقيم الجمالية ، والقيم الاجتماعى ويتكون المقياس من ١٢٨ فقرة يختار المفحوص منها بين واحدة من إجابتين أ أو ب .

٢٠ - مقياس الميول المهنية :

هذا المقياس من وضع ناب وناب Knoap & Knap (١٩٨٠) فى سلسلة مقاييس كاليفورنيا المهنية COPES وقد نقله إلى العربية على خضر ومحمد محروس الشناوى وتجرى عليه فى الوقت الحاضر دراسات لاستخراج الثبات والصدق والمعايير . ويتكون المقياس من ١٦٨ عبارة ويشتمل على الأبعاد التالية :

العلمية (تخصص) العلمية (ماهرة) - التكنولوجيا (تخصصى)، التكنولوجيا (ماهرة)، اقتصاديات المستهلك - الخلوية - التجارة (تخصصى)، التجارة (ماهرة)، الأعمال الكتابية، الاتصالات، الفنون (تخصصية)، الفنون (ماهرة)، الخدمات (تخصصية) والخدمات (ماهرة) .

٢١ - مقياس الشعور بالوحدة :

هذا المقياس مأخوذ عن مقياس كاليفورنيا للشعور بالوحدة من وضع راسل وكاترونا وقد أعده بالعربية محمد محروس الشناوى وعلى السيد خضر . ويتكون المقياس من عشرين عبارة يختار المفحوص إجابة واحدة لكل عبارة من بين أربع إجابات لا اطلاقا ، نعم نادرا ، نعم أحيانا ، نعم دائما . ويشتمل المقياس على إحدى عشرة عبارة تصحح فى الاتجاه العكس ، وقد استخرج الباحثان معايير لطلاب الثانوى والجامعة (درجات مئينية) فى المملكة العربية السعودية وقد استخدم المقياس عدد من الباحثين فى دراسات ميدانية .

٢٢ - مقياس العلاقات الاجتماعية :

وهذا المقياس مأخوذ عن مقياس الإمدادات الاجتماعية الذى وضعه راسل وكاترونا (١٩٨٤) ويشتمل على ٢٤ عبارة معدة بطريقة ليكرت ، وتصحح نصف العبارات فى الاتجاه الموجب والنصف الآخر فى الاتجاه السالب ، وتكون إجابة المفحوص على كل عبارة بواحدة من أربع إجابات هى : لا أوافق إطلاقا ، لا أوافق ، أوافق ، أوافق تماما .

وقد أعد المقياس فى صورته العربية ليقيس بعدا واحدا هو العلاقات الاجتماعية . وقد استخرجت للمقياس معايير لطلاب الثانوى و الجامعة فى المملكة العربى السعودية ، واستخدم فى عدد من الدراسات ويستخدم المقياس لتقدير المساندة الاجتماعية .

٢٣ - مقياس السلوك التوكيدى :

هذا المقياس من إعداد راثوس RATHUS وقد أعده بالعربية على حسين بدارى ومحمد محروس الشناوى ، حيث استخدماه فى دراسة بعد التحقق من ثباته وصدقه . ويتكون المقياس من ٢٨ عبارة تمثل مواقف مختلفة يطلب من المفحوص اختيار الاجابة التى تنطبق عليه . وقد استخدمه الباحثان فى دراسة تطبيقية ، كما استخدمه الدماطى (١٩٩١) فى دراسة عن العلاقة بين الخجل والسلوك التوكيدى ، وليس له معايير .

٢٤ - مقياس الغضب :

اعد هذا المقياس باللغة العربية محمد محروس الشناوى وعبد الغفار الدماطى عن مقياس الغضب المتعدد وضع سيجيل . ويتكون المقياس فى صورته الأخيرة من ٢٨ فقرة تقيس الأبعاد الثلاثة التالية : استثارة الغضب ، المواقف المولدة للغضب ، استمرارية الغضب . وتصحح بعض فقرات المقياس فى الاتجاه الموجب وبعضها فى الاتجاه السالب ، وقد أعدت له معايير لطلاب الثانوى والجامعة وكذلك للطالبات فى المملكة العربية السعودية - وهذا المقياس يعتبر رائداً فى البيئة العربية لقياس الغضب .

٢٥ - مقياس الخجل :

قام بإعداد هذا المقياس محمد محروس الشناوى كما قام بدراسة بالتحليل العاملى على صورة أولية تتكون من ٤٠ فقرة حيث توصل إلى الصورة النهائية ، وتتكون من ٢٥ فقرة تمثل ثلاثة عوامل هى : صعوبة التعبير ، الشعور بالراحة ، الهروب الاجتماعى بالإضافة إلى الدرجة الكلية للخجل وتحديد بعض مواقف الخجل للمفحوص - وقد استخرج المؤلف درجات معيارية للطلاب والطالبات فى المملكة العربية السعودية .

٢٦ - مقياس الصحة النفسية :

هذا المقياس ظهر تحت اسم مقياس الأمن والخوف من إعداد إبراهام ماسلو ، وقد

نقله إلى العربية عبد الرحمن عيسوى تحت نفس الاسم ثم قام فايز الحاج باستخراج معايير له فى المملكة العربية السعودية تحت مسمى مقياس الصحة النفسية .

٢٧ - مقياس بل للتوافق : (Adjustment Inventory (Bell :

وهذا الاختبار من الاختبارات القديمة فى الشخصية ، وهناك دراسات عديدة عليه منذ عام ١٩٣٠ وقد أعده بالعربية محمد عثمان نجاتى . ويقيس الاختبار التوافق فى أربعة مجالات هى : التوافق المنزلى ، التوافق الصحى ، التوافق الاجتماعى ، والتوافق الانفعالى ، ويستخدم مع المراهقين والراشدين .

وقد استخدم هذا المقياس فى دراسة بالمملكة العربية السعودية (السرساوى ١٩٨٩) .

٢٨ مقياس السلوك التكيفى (فاينلاند) :

حل هذا المقياس محل مقياس فاينلاند للتضج الاجتماعى - وهو مقيس السلوك التكيفى للاطفال وله عدة صور منها الصورة الموسعة وصورة حجرة الدراسة وقد نقله للعربية محمد محروس الشناوى وعبدالغفار الدماطى - ويستخدم المقياس فى تشخيص عيوب السلوك التكيفى لدى حالات التخلف العقلى ويجرى حاليا استخراج معايير سعودية له .

٢٩ - مقياس السلوك التكيفى (نهيرا) :

نشر هذا المقياس عن طريق الجمعية الأمريكية للضعف العقلى AAMD ويتكون من قسمين : الجزء الأول يقيس النمو الاستقلالى ، النمو البدنى ، النشاط الاقتصادى ، ارتقاء اللغة ، الاعداد والزمن ، الأنشطة المنزلية . النشاط المهنى ، التوجيه الذاتى ، تحمل المسئولية ، النشئة الاجتماعية . أما الجزء الثانى فيقيس ثلاثة عشر بعدا متصلا بالجوانب الكلينيكية مثل : الانسحاب والسلوك غير الاجتماعى ، العادات الغريبة ، إيذاء الذات ، النشاط الزائد إلخ - وتوجد صور عربية من المقياس ، ويستخدم هذا المقياس بواسطة ملاحظين يقومون بتسجيل السلوك (مثلا المدرسين والأباء) وقد نقله إلى العربية فاروق صادق ثم نقله أيضا للعربية صفوت فرج وناهد رمزى .

٣٠ - مقياس تينسى لمفهوم الذات :

ويقيس مفهوم الذات بأبعاده ، وله عدة ترجمات عربية .

٣١ - قائمة المشكلات :

أعد هذا المقياس على خضر لاستخدامه مع طلاب المدارس الثانوية والمتوسطة . ويشتمل المقياس على ١٢٥ عبارة يجيب الطالب عليها إما (بنعم / أو لا) وتقيس المشكلة فى الجوانب الصحية ، المدرسية ، الشخصية والاجتماعية ، العلاقات بالاسرة ، النمو الجسمى والعقلى والانفعالى ، المستقبل ،النواحى المادية ، النواحى الدينية والمشكلات العامة . وقد استخدم المقياس فى دراسات بالمملكة العربية السعودية .

٣٢ - مقياس التوجه نحو المساعدة :

أعد هذا المقياس باللغة العربية محمد السيد عبد الرحمن ومحمد محروس الشناوى استرشادا بمقياس من إعداد .

ويشتمل المقياس على (٢٥) موقفا لكل موقف أربعة اختيارات تمثل تصرفات يقوم بها الفرد نحو شخص يحتاج لمساعدة ، ويختار المفحوص إجابة واحدة ، وينتج المقياس الأبعاد الآتية :

الغيرية ، تقبل العطاء ، التعليق الداخلى ، والأنانية .

ويعمل الباحثان فى الوقت الحاضر على تقنين هذا المقياس (الاستبانة) .

٣٣ - قائمة الأحداث الضاغطة :

أعد هذه القائمة محمد محروس الشناوى حيث تشتمل على مجموعة من الأحداث الشديدة مما يتعرض له الناس فى حياتهم ، ويطلب من المفحوص أن يحدد ما مر به منها فى حياته ودرجة تأثره بها ، (تحدد الدرجة من صفر - ١٠٠) ، بالإضافة إلى سؤال مفتوح .. والأحداث التى تشتمل عليها القائمة عددها ٥٠ .

وقد أثبتت هذه القائمة قيمة عملية كبيرة واستخدمها عدد من الباحثين فى دراساتهم البحثية والكلينيكية . (السعيد ١٩٨٨ ، وأبا الرقوش ١٩٩٠) .

٣٤ - مقياس تيلور للقلق الظاهر: Manifest Anxiety Scale (Tyler)

قامت تيلور بإعداد هذا المقياس باستخدام عبارات من مقياس منيسوتا المتعدد للشخصية MMPI ويتكون من ٥٠ عبارة ، ويقيس القلق الظاهر ويختار المفحوص أن يجيب بإحدى اجابتين نعم ، لا . وقد نقله إلى العربية محمد محروس الشناوى حيث يقوم بتقنينه فى الوقت الحاضر فى المملكة العربية السعودية ، كما توجد عدة طبعات له بالعربية ، يصعب تتبعها .

٣٥ - مقياس ويكسلر للذاكرة Wechsler Memory Scale- Revised

ظهرت الصورة الأولى لهذا المقياس الذى وضعه دافيد ويكسلر عام ١٩٤٥ م ثم جدد فى عام ١٩٧٣ وظهرت الصورة الأخيرة وهى صورة مراجعتة عام ١٩٨٧ وقد نقل هذا المقياس فى صورته الأخيرة عبد الله المعيلى حيث أعده باللغة العربية بما يناسب البيئة الحضارية للملكة العربية السعودية ، وقام بالتحقق من ثباته وصدقه واستخدمه فى دراسته للدكتوراه حول فاعلية الصدمة الكهربية فى علاج مرض الاكتئاب (١٩٩١ / ١٤١١ هـ) ويتكون المقياس من ١٣ بعدا تقيس الضبط العقلى والذاكرة الشكلية والمنطقية والبصرية واللفظية والترابط والاسترجاع الرقمى ، الخ .

٣٦ - مقياس بندر جشطلت - Visual - Motor Gestalt Test (Bender Gestalt)

أعدت هذا المقياس لوريتا بندر Bender (١٩٣٨) وهو يتكون من ٩ بطاقات على كل بطاقة رسم يطلب من الفحوص بعد رؤية كل بطاقة أن يقوم بنسخها . ويستخدم هذا الاختبار للكشف عن جوانب التلف فى المخ . وتوجد أساليب مختلفة لتصحيحه .

وقد استخدم المعيلى (١٤١١ / ١٩٩١) هذا الاختبار فى دراسة على مرضى الاكتئاب للتعرف على مدى حدوث تلف فى المخ نتيجة لاستخدام الصدمات الكهربية ، وقام بالتحقق من ثباته على عينة من الأسوياء فى المملكة العربية السعودية .

٣٧ - قائمة التعرف على المشكلات المدرسية :

أعد هذه القائمة ناجى Gnagy ونقلها إلى العربية محمد محروس الشناوى وعبد الغفار الدماطى واستخدماها فى دراسة تجريبية على طلاب إحدى المدارس الابتدائية

بالمملكة العربية السعودية (بمدينة الرياض) وقد أثبتت البطاقة قيمة عملية فى عملية فرز الطلاب Screening للتعرف على بعض المشكلات مثل صعوبات التعلم والنشاط الزائد والاضطرابات الانفعالية والتخلف العقلى وعيوب السمع والكلام وغيرها .

٣٨ - بطاقة ملاحظة سلوك التلاميذ :

ظهرت هذه البطاقة تحت اسم بطاقة التوافق الاجتماعى فى المدرسة ، من وضع ستوت Stout وقد نقلها إلى العربية محمد محروس الشناوى وصالح إبراهيم اللحيدان حيث استخدماها فى دراسة على عينة من تلاميذ المراحل الابتدائية ، المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض ، وتساعد هذه البطاقة على التعرف على جوانب اضطرابات التوافق الاجتماعى فى المدرسة مثل الانسحاب والعدوان والنشاط الزائد وغيرها وليس لها معايير محلية .

٣٩ - مقياس بينيت للفهم الميكانيكى : Test of Mechanical Comprehension

اختبار الفهم الميكانيكى من وضع بينيت Bennett يشتمل على مجموعة أسئلة حول صور تمثل المبادئ الميكانيكية ، ويفيد فى التعرف على الاستعدادات الميكانيكية لتوقع النجاح فى بعض التخصصات الهندسية والمهن الميكانيكية ، ويمكن تطبيقه على أعمار من ٩ سنوات فأكثر، وقد قام بتقنينه فى المملكة العربية السعودية محمد شحاته ربيع .

٤٠ - اختبار الميول المهنية :

هذا الاختبار من إعداد كودر Kuder وقد أعده باللغة العربية أحمد زكى صالح ويقيس هذا الاختبار الميول الآتية :

الميل الخلوى ، الميل الميكانيكى ، الميل الحسابى ، الميل العلمى ، الميل الإقناعى، الميل الفنى ، الميل الأدبى ، الميل الموسيقى ، الميل الكتابى ، والميل الخدمة العامة .

٤١ - اختبار دراسة القيم Study of Values

واضعو هذا الاختبار هم ألبورت ، وفيرنون ، وليندزى ، Allport, Vernon & Lindzy ويطلب فى الاختبار أن يفاضل المفحوص بين أنشطة متعددة تمثل قيما مختلفة هى : القيم الفطرية القيم الاقتصادية ، القيم الجمالية ، القيم الجماعية ، القيم السياسية والدينية وهو يناسب الراشدين ، وقد نقله إلى العربية عطية محمود هنا ، كما أعدت صورة منه فى الكويت . ويجب مراجعة هذا الاختبار قبل استخدامه أو تقنينه .

٤٢ - اختبار دافع الإنجاز :

أعد هذا المقياس فاروق عبالفتاح موسى والاختبار يقيس دافع الانجاز وقد وضع فى الأصل بواسطة مانز ويشتمل المقياس على ٢٨ فقرة حيث تشتمل الفقرة على عبارة ناقصة يليها خمس عبارات يختار المفحوص من بينها العبارة التى تكمل النقص وللمقياس درجة واحدة .

٤٣ - قائمة إدواردز للتفضيل Edwards Porsonal Preference Schedule :

أعد هذه القائمة إدواردز (١٩٥٣) تأسيسا على نظرية الحاجات لموراى .

وقائمة إدواروز للتفضيل (EPPS) مصممة على أساس الاختيار الجبرى لما يرغبه الفرد للتقدير الاجتماعى له . وتتكون القائمة من ٢١٠ أزواج من العبارات ، يختار المفحوص منها واحدة باعتبارها تمثله . ويشتمل الاختبار على ١٥ درجة تمثل حاجات المفحوص وهى : تأمل الذات ، السيطرة ، لوم الذات ، العدوان ، العطاء ، الجنس ، التغير ، الانتماء ، النجدة ، الترتيب - الإستقلال ، الإنجاز ، البقاء ، الإذعان ، وقد أعد القائمة العربية جابر عبد الحميد جابر .

٤٤ - اختبار المساندة الاجتماعية (م. ج) :

أعد هذا الاختبار ساراسون وزملاؤه Sarason et al

وقد نقله إلى العربية محمد محروس الشناوى ، سامى محمود أبوبيه ، ويعتمد على عرض مجموعة من المواقف يحدد الشخص عددا من الأشخاص الذين يمكنهم أن

يقدموا له المساندة فى كل موقف منها . وينتج المقياس بعدين هما : عدد الأفراد الذين يساندون المفحوص (كمية المساندة) ومدى رضائه عن هذه المساندة . ويشتمل المقياس على ٢٧ موقفا - ليس له معايير عربية وقد استخدم فى دراسة ميدانية .

٤٥- قائمة أنشطة وقت الفراغ :

وضع هذه القائمة إبراهيم وجيه محمود ومحمد محروس الشناوى ، حيث استخدماها فى دراسة عن أنشطة وقت الفراغ لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود وكلية العلوم الإجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وتشتمل القائمة على مجموعة من الأنشطة التى يشغل الناس بها أوقات فراغهم (٤٢ نشاطا) وتصحح بحيث تنتج خمس درجات هى : الأنشطة الاجتماعية ، الأنشطة الخلوية ، الهوايات الشخصية ، الأنشطة الثقافية ، الأنشطة الرياضية .

٤٦ - مقياس التعامل مع المواقف :

هذا المقياس من وضع لازاروس وفولكمان وقد أعده بالعربية بعد تعديله محمد محروس الشناوى ، وعلى ماهر خطاب ، وهو يقيس التعامل مع المواقف الضاغطة ومواقف المشكلات ، ويتيح التعرف على مجموعة من أساليب المواجهة مثل المواجهة، والهروب ، والابعاد ، والممارسات الدينية وغيرها والمقياس تحت التقنين .

٤٧ - اختبار المنزل - الشجرة - الشخص House- Tree- Parson

هذا الاختبار من وضع Buck (١٩٤٨، ١٩٨١)نقله إلى العربية لويس مليكة . وهو اختبار إسقاطى يطلب فيه من المفحوص أن يرسم رسما جيدا بقدر الإمكان لمنزل ثم لشجرة ثم لشخص ثم توجه إليه بعض الأسئلة المتصلة بهذه اللوحات الثلاث - ثم يعاد طلب رسمها مرة أخرى بالألوان ويستخدم الاختبار فى دراسة الشخصية والتعرف على الحاجات والصراعات وغيرها .

٤٨ - اختبار تفهم الموضوع Thematic Apperception Test (TAT) :

وضع هذا الاختبار هنرى موراى Murrey (١٩٣٨) ، وقد اقتبسه بالعربية

أحمد عبدالعزيز سلامة ، يتكون الاختبار من ٣٠ بطاقة على كل منها صورة بالإضافة إلى بطاقة بيضاء ، ويعرض على المفحوص الصور (٢٠ صورة منها ١٠ صور تصلح للجنسين ، ١٠ صور حسب جنسه) ويطلب منه أن يحكى قصة تستثيرها الصورة ، ويكون لها بداية ونهاية وفيها بطل واحداث . والاختبار إسقاطى وهناك صورة خاصة بالأطفال أعدها ويعرف باسم (CAT) .

٤٩ - مقياس الارشاد النفسى :

هذا المقياس من وضع بيردى وليتون Berdi & Layton باسم مقياس بينسوتا للارشاد النفسى ونقله إلى العربية محمد عماد الدين إسماعيل وسيد عبد الحميد مرسى ، ويقيس الاختبار العلاقات الأسرية ، العلاقات الاجتماعية ، الثبات الانفعالى ، الشعور بالمسئولية ، والواقعية ، والحالة المزاجية ، والاستعداد للقيادة ، ويصلح للشباب فى سن المرحلة الثانوية ويستغرق حوالى ساعة .

(زهران ١٩٧٧ ص ٢١٠)

٥٠ - مقياس لوبين للاكتئاب (قائمة صفات الاكتئاب DACL)

أعد لوبين مجموعة من القوائم تحت اسم قوائم صفات الاكتئاب ، وذلك عام ١٩٨١ Depression Adjective cheeklists وهى تضم سبع قوائم (صور متكافئة) منها أربع صور A , B , C , D وتضم كل منها صفة تدل على الاكتئاب ، ١٠ صفات تدل على عدم الاكتئاب ، أما المجموعة الثانية وهى تشمل ثلاث صور E , F , G فتضم كل منها ٢٢ صفقة تدل على الاكتئاب ، ١٢ صفة تدل على عدم الاكتئاب ، وتقيس هذه الصفات حالة المفحوص وقت البحث ، ويستخدم الفاحص قائمة واحدة (صورة واحدة) ، مع المفحوص وتستغرق الإجابة وقتا قصيرا (فى حدود ثلاث دقائق) . وقد نقل القائمة إلى العربية عبد الله عبد العزيز المعيلى حيث استخرج ثباتها وصدقها فى المملكة العربية السعودية ،واستخدمها فى دراستة التجريبية عن استخدام الصدمة الكهربية مع حالات الاكتئاب (١٩٩١) .

٥١ - مقياس مستوى التدين . (م. ت).

أعد هذا المقياس صالح بن إبراهيم الصنيع فى دراستة للدكتوراه .

ويشتمل المقياس على ٦١ فقرة معدة بطريقة الإجابات المتعددة الاختيار (ثلاث) حيث يختار المفحوص الإجابة المناسبة ، ويعطى المقياس درجة واحدة تشير إلى مستوى التدين ، وقد استخدم المقياس فى عدد من الدراسات الميدانية .

٥٢ - مقياس التوافق للجامعة :

أعد هذا المقياس باللغة العربية محمد محروس الشناوى ، وعلى حسين بدارى ، بالاسترشاد بمقياس التوافق لجامعة كلارك الذى أعده بيكر (١٩٨٤) Baker ويشتمل المقياس على ٥٠ عبارة يختار المفحوص أن يجيب عليها بواحدة من أربع إجابات هى :

موافق بشدة ، موافق ، غير موافق ، غير موافق بشدة .

وتصحح بعض الفقرات فى الاتجاه الموجب والبعض الآخر فى الاتجاه السالب ، ويعطى المقياس درجات هى : التوافق التحصيلى ، والتوافق الاجتماعى ، والتوافق الانفعالى ، والتوافق للجامعة وقد استخدم المقياس فى عدد من الدراسات .

٥٣ - مقياس مركز الضبط للانتماء والتحصيل :

أعد هذا المقياس ليفكورت (١٩٨١) Lefcourt وقد نقله إلى العربية على حسين بدارى ، ومحمد محروس الشناوى ، حيث استخدماه فى دراسة ميدانية ، ويتيح المقياس التعرف على نمط الضبط الداخلى والخارجى لكل من بعدى التحصيل والانتماء كما يتيح مجموعة من الدرجات الفرعية حول الجهد والنجاح . ولم تعد للمقياس معايير وقد استخدم فى عدد من الدراسات الميدانية .

٥٤ - بطاقة الحالة الصحية :

أعد هذه البطاقة محمد محروس الشناوى عن البطاقة التى أعدها موس Moos وتشتمل البطاقة على دراسة شاملة للحالة الصحية والتعليمية والمهنية والحالة المزاجية والمخاوف وأساليب التعامل مع المواقف والعلاقات الإجتماعية وأنشطة أوقات الفراغ وغيرها ، وهى تحت التجريب فى الوقت الحاضر ، وتفيد بصفة عامة فى دراسة الحالة .

٥٥ - مقياس كين ليفين للمهارات الاجتماعية :

أعد هذا المقياس كين وليفين (١٩٦٣) caine & Levine لقياس السلوك

التكيفى للأطفال المتخلفين عقليا من فئة القابلين للتعلم ، وقد نقله للعربية على خضر ، ومحمد محروس ، وعزت الطويل . ويتكون المقياس من مجموعة من الأبعاد تتصل بالاتصال ، والنظافة ، وتناول الطعام والسلوك الاجتماعى وغيرها . ويستخدم المقياس فى التعرف على حالات التخلف العقلى (مع مقاييس الذكاء) وكذلك فى تقويم برامج التدريب السلوكى للأطفال ولحالات التخلف العقلى : ولم يقنن المقياس بعد .

٥٦ - مقياس بيركس لتقدير السلوك Behavior Rating scale (Burks)

هذا المقياس من إعداد بيركس Burks ، وقد نقله إلى العربية يوسف القريوطى وجلال محمد جرار . وقد أعد المقياس ليكون أداة للفرز للتعرف على بعض المشكلات السلوكية ، وهو يتكون من ١١٠ فقرات موزعة على ١٩ مقياسا فرعيا مثل : الانسحابيه الزائدة - الاعتمادية الزائدة ، ضعف التآزر الحركى ، انخفاض القدرة العقلية ، ضعف الانتباه ، عدم ضبط مشاعر الغضب ، العدوانية الزائدة ، العناد والمقاومة ، ضعف الانصياع الاجتماعى إلخ .

وقد نشر المقياس عن طريق مكتب التربية العربى لدول الخليج بالاشتراك مع جمعية رعاية الطفل والأمومة بدولة البحرين .

مراجع الفصل السادس

أولا : المراجع العربية : -

احمد ، محمد عبدالسلام القياس النفسى والتربوى القاهرة - النهضة - المصرية.

أبو حطب ، فؤاد عبداللطيف ، عثمان ، سيد احمد التقويم النفسى القاهرة : الانجلو المصرية .

ربيع ، محمد شحاته اختبار بيتا للذكاء الرياض : تهامة ١٩٨٦ .

زهران ، حامد عبدالسلام التوجيه والارشاد النفسى القاهرة : عالم الكتب ١٩٧٧ .

الشناوى ، محمد محروس ثبات الاختبارات : النظرية والتطبيق دراسة غير منشورة. الرياض : ١٩٨٥ .

مليكة ، لويس كامل علم النفس الاكلينيكى (جـ ١) القاهرة - الهيئة العامة للكتاب ١٩٨٠ .

هنا ، عطية محمود ، هنا ، محمد سامى علم النفس الاكلينيكى (جـ ١) القاهرة النهضة العربية ١٩٧٦ .

ياسين ، عطوف محمود علم النفس العيادى بيروت : دار العلم للملايين .

ثانيا : المراجع الاجنبية : -

- Alpert, R. & Haber,R. N. (1960) Anxiety in academic achievement situations. Journal of Abnormal and Social Psychology. 61, 20-215.
- Anastasi, A. (1985) Psychological Testing (6th ed) New York: Macmillan.
- Cronbach, L. J. (1650) Further evidence on response sets and test design.
- Educational and Psychological measurement. 10, 3-3.
- Cronbach, L. J. (1984) Essentials of Psychological testing (4th ed) New York: Harper & Row.

- Delong, A. R. (1955) Emotional effects of elementary school testing. Understanding the child 24, 103-107.

- Flanagan, J. C. (1951) The use of comprehensive rationales int est development.

- Education and Psychologial Measurement 11, 151-155.

- Goldman, L. (1971(Using tests in counseling (2nd ed) santa Monica CA: Goodyear Pullishing Company.

- Goslin, D. A. (1963) The Search for ability New York: Russel Sage Foundation.

- Gough, H. G. (1962) clinical versus statistical prediction in psychology . In L. Postman (Ed) Psychology in the making Histories of selected research problems. New York: Knopf.

- Gregory, R. J. (1992) Psgcholgical testing: History, Principles and applications-. Boston: Allyn and Bocon.

- Holt, R. R. (1958) Clinical and Statistica Prediction: A Reformulation and some new. data. Jounnal of Abnormal ans Social Psychology. 56, 1-12.

- Holt, R. R. & Luborstky, L. (1958) Personality Patterns of Psychiatrists (Vol1 and2) New York: Basic Books.

- Lin, L. J. (1950) Probablity approach to forecasting University success With measured grades as the criterion. Educational and Psychological measurement. 10, 386-391.

- Loevinger, J. (1957) The nature of validity. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association. New York: September.

- Longstaff, H. P. (1948) Fakability of the strong interst Blank and the Kuder Preference Record. Journal of Applied Psychology. 32, 360-369.

- Meehl, P. E. (1954) Clinical VS Statistical Predliction. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Mehrens, W. A. & lehman, I. J. (1991) Measurement and Evaluaton in Education and Psychology. New York: Holt Rinehart & Winston.

- Pepinsky, H. B. & Pepinsky, P. N (1954) Counseling: Theory and Practice. New York: Ronald Press.

- Pharess, E. J. (1988) Clinical Psycholgy: Concepts, Nethods and Profession . Pacific Crove, C. A.: Brooks / Cole.

- Sacks, E. L. (1952) Intelligence scores as a function of experimentally established social relationships between child and examiner. Jaurnal of abnormal and social Psychoogy. 47,354-358.

Sarbin, T. R. (1943) A Contribution to the study of actuarial and individual methods of prediction.

American Journal of Sociology. 48, 593-602.

- Sarbin, T. R., Taft, R & Bailey, D. E. (1960) Clinical inference and cognitive theory. New York: Holt, Rinehart and winston.

- Sears, R. (1943) Mativational factors in aptitude testing. American Journal of Orthopsychiatry. 13, 468-492.

- Segal, S. J., Nachmann, B., & Moulton, R. (1965) The Wechsler Adult Intelligence scale (WAIS) in the counseling of students with learning disorders. Personnel and Guidance Journal, 43, 1018-1023.

- Staudt, V. M. (1948) The relationship of testing conditions and intellectual level to errors and correct responses in several types of tasks among college women. Jowrnal of Psychology. 26, 125-140.

- Sundberg, N. D.: (1977) Assessment of persons. Englewood cliffs N. J.: Perntice Hall.

- Thorndike, R. L. & Hagen, E. (1969) Measurement and Evaluation in Psychology and Educatio. (3rd ed) New York: Wiley.

- Travers, R. M. W. (1951) Rational hypothesis in the construction of tests. Educational and Psychological measurement. 11, 128-137.

الفصل السابع

الملاحظة
واستخدامها فى الإرشاد

تعتبر الملاحظة أداة هامة فى حياتنا اليومية ، ذلك أن كلا منا يقف فى عدة مواقف ربما فى اليوم الواحد ويشاهد فيها ما يحدث من سلوكيات وأنشطة يقوم بها الآخرون وقد يركز على جانب منها لسبب ما.

وقد مر بنا عند الحديث عن السلوكيات غير المنطوقة (غير اللفظية) أنها تلعب دورا كبيرا بالنسبة للمرشد والمسترشد على سواء ، فكل منهما يلاحظ الآخر بعينيه فى الوقت الذى يصغى فيه إليه بأذنيه .. وقد توصل الملاحظة سلوكا غير الذى وصله السمع . والملاحظة شأنها شأن المقابلة تعتبر وسيلة شائعة فى الحصول على المعلومات حول الأشخاص فى مواقف مختلفة للاستفادة بهذه المعلومات فى عملية الإرشاد بمراحلها المختلفة. والملاحظة بطبيعتها تركز مباشرة على الحاضر بينما تعكس المقابلات الماضى . أو على الأصح الماضى كما ينعكس على الحاضر . ونحن نستخدم الملاحظات للوصول إلى استنتاجات أيضا حول الماضى وحول المستقبل .. فالطبيب الذى يرى علامات جروح على رسغ المريض يخمن أنه قد حاول الانتحار فى الماضى ، وأنه قد يقوم بمحاولة أخرى فى المستقبل. والملاحظة والمقابلة تكمل كل منهما الأخرى. فالمرشد قد يلاحظ تكاسلا فى مشية أحد الطلاب ثم يقابله فيما بعد ليتعرف على حالته الصحية.

والملاحظة كما يقول زهران (١٩٨٠) هى ملاحظة الوضع الحالى للعميل (المسترشد) فى قطاع محدد من قطاعات سلوكه ، وتسجيله لموقف من مواقف سلوكه. وتشمل ملاحظة السلوك فى مواقف الحياة الطبيعية ومواقف التفاعل الاجتماعى بكل أنواعها : فى اللعب والعمل والراحة والرحلات والحفلات وفى مواقف الإحباط والمسئولية

الاجتماعية والقيادة والتبعية والمناسبات الاجتماعية بحيث يتضمن عينات سلوكية لها مغزى فى حياة العميل (المسترشد)(*) [ص١٧٣].

والملاحظة التى تهمنا فى الإرشاد هى تلك الملاحظة المنظمة التى يحاول فيها المرشد أو غيره (المدرس - الوالد - أو المسترشد نفسه) أن يجمع معلومات عن سلوك معين على النحو الذى يحدث فيه فى الموقف الذى يحدث فيه وتسجيل هذا السلوك.

يرى سندبرج (١٩٧٧) Sundberg أنه من الممكن أن نصنف طرق التقدير باستخدام الملاحظة حول إجاباتنا على أربعة تساؤلات هى : أين ، وماذا ، وكيف ، ومتى ؟ ويدل التساؤل بأين على أهمية الموقف الذى تجرى فيه الملاحظة. وأهم الأبعاد فى مواقع الملاحظة هو كمية الضبط الذى يمارسه الملاحظون سواء كان هذا الموقع طبيعيا أو موقفا مقلدا أو موقفا مختبريا.

وفى المستوى الأدنى من الضبط الخارجي فإن الملاحظات تتم فى المواقع الطبيعية . حيث تكون هناك ملاحظات ميدانية لحياة الشخص الذى نلاحظه، وتأتى أكبر الإسهامات العلمية فى محاولة جعل الملاحظة الميدانية أسلوبا علميا صادقا من العالم النفسى روجر باركر (١٩٦٨) Barker والذى كانت إسهاماته فى مجال النظرية والتحليل قائمة على ما سجله الملاحظون عن سلوك الأطفال. وقد دعا باركر إلى دراسة أيكولوچية(**) السلوك، ويعتبر مؤسس علم النفس الأيكولوجى Ecological Psychology.

إن دراسة السلوك فى بيئة معينة أمر هام ، وقد ثبت من الناحية العملية أهمية دراسة سلوك الفرد فى إطار أسرته وتفاعلات هذه الأسرة. وقد ازدادت أهمية استخدام الملاحظة فى دراسة السلوك نتيجة لإدخال قواعد السلوكية فى العلاج والإرشاد. وعلى الرغم من اهتمام الباحثين النفسيين بالسلوك فى الحياة الواقعية ، فإن الأغلبية العظمى من بحوثهم وقياساتهم تتم فى المختبرات والعيادات ومكاتب الإرشاد وحجرات الدراسة. ويرجع السبب فى ذلك إلى أن الملاحظات الميدانية غير مريحة ، وهى أيضا مكلفة كما أن نتائجها قد تكون معقدة ومشوشة فى بعض الأحيان. وهناك درجات مختلفة من التحكم أو الضبط فى المواقف غير الميدانية. ففى المستوى المتوسط من الضبط تتم الملاحظات فى بيئة

(*) الكلمات بين الأقواس ليست فى المرجع الأصلى.

(**) الأيكولوجيا أو علم التبيؤ هو العلم الذى يهتم بدراسة العلاقة بين الكائنات والبيئة.

مقلدة (اصطناعية) ومثل ذلك ما يحدث عند استخدام عينات عمل ، work samples وكذلك ما يعرف بالاختبار الموقفى Situational test حيث يعد موقف شبيه بالموقف الحقيقى ويعطى الفرد مهمة ليقوم بها ، وهناك كثير من أنواع مواقف أداء الدور (مثلا ما يتبع فى تدريب الطلاب على المقابلات فى برامج الإرشاد أو تدريبهم على الخطابة وملاحظتهم أثناء ذلك لتقويم أدائهم).

أما أكثر المواقف ضبطا فهو موقف المختبر حيث تستخدم غرف معزولة ضد الصوت، ومحجوبة عن الضوء الخارجى، لمنع المنبهات الخارجية ، ويحاول الباحث هنا أن يضبط كل المنبهات ما عدا تلك التى يدرسها.

وكل من المواقف الثلاثة : الميدانى أو المقلد أو المختبرى له ميزاته وله أيضا عيوبه. ويحتاج الموقف الأول منها إلى إجراءات لتحقيق الصدق الذى يعتبر الآن أضعف نقاط هذا النوع من المواقف التى تتم فيها الملاحظة.

أما السؤال الثانى حول الملاحظة ، ماذا ؟ ، فهو يشتمل على عدة قرارات : هل سيقوم الملاحظ بملاحظة شخص واحد أم عدة أشخاص؟ كل الموقف أم جانب منه؟ كيف ستكون الملاحظة انتقائية؟ وأحد الطرق التى نركز فيها على جانب معين هو التركيز على جانب فقط من المحتوى أى ما يحدث. وكذلك يمكن أخذ عينة لوقت محدد. وتعرف الطريقتان بمعاينة الأحداث (أى عينة من الأحداث) event Sampling، ومعاينة الزمن (أى أخذ عينة من الزمن) Time Sampling.

وفى الطريقة الأولى وهى الاهتمام بجانب أو عينة من الأحداث فان الملاحظ يسجل مجموعة من السلوك فقط (نوع واحد) مثلا التصرفات العدوانية. فإذا كنا نلاحظ طالبا ما أثناء لعبه فى فناء المدرسة فإن الملاحظ سيسجل (يَعُدّ) أو يصف كل مرة أتى فيها بتصرف عدوانى - ضرب - مضايقة - استغلال - نحو تلميذ آخر أو تلاميذ آخرين، أما فى الطريقة الثانية فإن الملاحظ يسجل ما رآه كل فترة زمنية معينة - على سبيل المثال فى فناء المدرسة سيسجل الملاحظ ما قام به ذلك التلميذ كل خمس دقائق ، سواء كان يضرب شخصا آخر أو يلعب متعاونا مع غيره، أو يجلس بمفرده.

ويرتبط بطريقة تناول عينة من الأحداث ذلك الأسلوب البحثى الذى اقترحه فلاناجان (١٩٥٤) ويعرف بأسلوب الحادث الحرج Critical incident technique - وتتطلب هذه

الطريقة. أن يقوم ملاحظ بتسجيل المرات التى حدث فيها السلوك الذى يدل على أداء جيد أو أداء سيىء ويتم التسجيل على مستوى يومى وعقب حدوث السلوك بقدر الإمكان، فقد يطلب المرشد من أحد المدرسين أن يسجل له أمثلة من تعاون الطالب أو مخالفته على مدى أسبوعين أو ثلاثة.

وإذا انتقلنا إلى السؤال الثالث : كيف: كيف تتم الملاحظة؟ نجد أن هذا السؤال أيضا له أهميته فقد يشتمل ذلك على التسجيل بالوسائل الآلية مثلا أجهزة التسجيل الصوتى أو الفيديو بحيث يمكن للمرشد أن يستمع إليها أو يشاهدها. ويرتبط بهذا الجانب سؤال حول علاقة القائم بالملاحظة بالشخص الذى يلاحظه ، هل يوجد بينهما تفاعل مباشر أم أنه لا يكون ظاهرا له ؟ وعندما يكون الشخص القائم بالملاحظة ظاهرا لمن يلاحظهم ويأخذ دورا معهم فى نشاطهم فإن هذا النوع من الملاحظة نطلق عليه الملاحظة بالمشاركة Participant observation. وهذا النوع من الملاحظة يعتبر وسيلة هامة فى الدراسات الأنثروبولوجية، حيث - على سبيل المثال - قد يمضى أحد الباحثين الأنثروبولوجيين(*) بضعة أشهر مع إحدى القبائل التى يقوم بدراستها. وقد يشترك أحد المرشدين مع الطلاب فى ألعابهم بينما يقوم بملاحظتهم. وعندما يقوم الباحث بهذا النوع من الملاحظة (الملاحظة بالمشاركة) فقد يكون من الأفضل أن يؤجل كتابة ملاحظاته وتسجيل التصرفات لحين انتهاء النشاط. وقد يكون القائم بالملاحظة ظاهرا لمن يلاحظهم ولكنه لا يشترك معهم فى صورة تفاعلية. وفى مثل هذه الحالات التى تكون الملاحظة فيها غير مشتملة على مشاركة يمكن الاستفادة بوسائل التقنية الحديثة - وعلى سبيل المثال يجرى متابعة ضربات القلب لأحد المرضى فى منزله وفى العمل من خلال جهاز صغير ، وذلك عبر موجات الراديو، ويعرف هذا الأسلوب بالقياس عن بعد Telemetry.

تسجيل وترميز الملاحظة:

يعرف ويك (١٩٦٨) Weik طريقة الملاحظة فى البحوث بأنها :

اختيار وإثارة وتسجيل وترميز تلك المجموعة من السلوكيات التى يقوم بها الكائن فى الموقف والتى تتفق مع الأغراض الأمبريقية. ومثل هذا التعريف يركز على أهداف العملية وكذلك على خطة تنظيم البيانات. ويجب أن تكون الترتيبات الخاصة بجمع

(*) الأنثروبولوجيا : هو علم دراسة الإنسان.

المعلومات وتحويلها إلى صورة كمية، متسقة مع أهداف القائم بالتقدير . فيجب علي المرء أن يقرر أين ، وماذا ، وكيف ، ومتى يلاحظ. وهناك اختلاف واضح داخل طرق الملاحظة بالنسبة للعمليات الأساسية للتسجيل والترميز. وعلى حين يستخدم باركر أسلويا يعتمد على تسجيل ما يحدث فى دفتر صغير ثم يرمز بعد ذلك إلى وحدات فإن آخرين مثل جونز، ريد وباترسون (١٩٧٥) Jones Reid and Patterson يستخدمون نظاما للترميز السلوكى، حيث يقوم الملاحظ المدرب بترميز السلوكيات كما يراها عند حدوثها ، ويظهر التسجيل الشخص والوقت الذى وقعت فيه السلوكيات بترتيبها ، وقد أعد الباحثون نظام ترميز من ٢٨ مجموعة وصفوا لها اختصارات من حرفين مثلا(Command = CA يبدأ)، (Laugh LA يضحك) ، (Destructiveness= Ds ، تدمير) ، وهكذا .
وهناك طرق أخرى للحصول على سجل كمى للملاحظة وهو استخدام قوائم السلوك أو مقاييس التدريج. وسوف نفرد مناقشة خاصة لأدوات الملاحظة فيما يلى :

أدوات الملاحظة : Observational Tools

١ - لوحات المشاركة :

وتستخدم مثل هذه اللوحات لتسجيل مشاركة الفرد أو الأفراد فى نشاط جمعى أو مناقشة جمعية . فإذا كنا نرغب فى ملاحظة سلوك أحد الطلاب فى مجموعة معينة فيما يجرى من مناقشة داخلها فإن الباحث يستخدم لوحة للمشاركة ليحصل على المعلومات المرغوبة. ويستخدم الباحث (القائم بالملاحظة) عينة الزمن التى سبق التحدث عنها . وقد يكون من المناسب أن يكون هناك حدث أو موضوع نختاره (عينة الأحداث أو السلوك).

٢ - قوائم السلوك : Check Lists

تشتمل قائمة السلوك على قائمة من الخطوات ، الأنشطة أو السلوكيات التى يسجلها القائم بالملاحظة عند وقوع الحدث. وهى تشبه فى ظاهرها مقاييس التدريج، ويصنفها البعض على أنها نوع من مقاييس التدريج Rating scales (جيلفورد ١٩٥٤ Guilford). وتمكن قائمة السلوك القائم بالملاحظة من أن يلاحظ فقط ما إذا كانت سمة أو خاصية موجودة من عدمه. ولكنها لا تمكنه من تقدير نوعية أو درجة أو تكرارية حدوث سلوك معين، وحين تكون مثل هذه المعلومات مطلوبة فإن قوائم السلوك تصبح غير مناسبة قطعيا.

وقوائم السلوك أدوات يمكن استخدامها فى عديد من مجالات السلوك فهى تفيد فى تقويم الأنشطة التعليمية التى تشتمل على الإنتاج وعلى العملية ، وكذلك على بعض جوانب التوافق الشخصى الاجتماعى. وهى تفيد فى تقويم تلك العمليات التى يمكن تجزئتها إلى سلسلة من التصرفات الواضحة والمميزة والمستقلة ، مثلا القيام بمهمة مهنية معينة.

والقائمة الجيدة هى التى (١) تجبر القائم بالملاحظة على توجيه انتباهه لخصائص أو سمات محددة بدقة، (٢) تسمح بعدة مقارنات بين الأفراد بالنسبة لمجموعة من السمات أو الخصائص، (٣) توفر طريقة بسيطة لتسجيل الملاحظات. (انظر شكل رقم ١٠) .

٣ - مقاييس التقدير Rating Scales

تشبه مقاييس التقدير قوائم الصفات (قوائم المراجعة) ولكنها تستخدم عندما نحتاج إلى تمييز أدق. وبدلا من مجرد الإشارة إلى وجود أو غياب السمة، فإن مقياس التقدير يساعد الفاحص على أن يشير إلى الحالة أو نوعية ما يقوم بملاحظته. وتتيح مقاييس التقدير إجراءات منتظمة للحصول على ، وتسجيل ، وتقرير أحكام القائم بالملاحظة. ويمكن تعبئة هذه المقاييس أثناء عملية الملاحظة أو فور الانتهاء من الملاحظة أو كما يحدث أحيانا فى المدارس عند إعداد الشهادات الخاصة بالطلاب (أو التقارير الدورية) وفى هذه الحالة تعتمد على الذاكرة .

وتوجد عدة أنواع من مقاييس التقدير، منها المقاييس الرقمية التى تحدد قيما رقمية لمستويات السلوك: ممتاز = ٥، فوق المتوسط = ٤ ، متوسط = ٣، تحت المتوسط = ٢ ، متأخر = ١ وتعرف هذه المقاييس بمقاييس التقدير الرقمية Numerical Rating Scales.

أما النوع الثانى فهو مقاييس التقدير البيانية Graphic Rating Scale ويعتمد على وجود خطوط بيانية تقع عليها التقديرات ويمكن اختيار الدرجة المناسبة مباشرة.

مثال : بصفة عامة ما هى درجة انتباهك فى حجرة الدراسة .

٥	٤	٣	٢	١
منتبه تماما	منتبه		غير منتبه	غير منتبه تماما

قلق .	وحيد .
متوتر .	أليف .
حائر .	هادىء .
سعيد .	غضوب
مشاغب .	حزين .
شرس .	منطوى .
مكروه .	بشوش .
مزعج .	اجتماعى .
متعاون	متردد .

شكل (١٧) نموذج لقائمة صفات

ويعرف النوع الثالث بمقياس التقدير المقارن Comparative Rating Scale وهو يزود القائم بالتقدير بعينات معيارية ذات درجات جودة مختلفة ليقارن بها سلوك المفحوص. على سبيل المثال مجموعة مختلفة من الخطوط تستخدم للرجوع إليها فى التقدير الخاص بالكتابة (الخط).

ويعرف النوع الرابع باسم مقاييس الترتيب Ranking ، حيث يعطى لكل طالب رتبة فى السلوك أو الخاصة الملاحظة حيث يوضع أعلى الطلاب فى أعلى المقياس وأدناهم فى أسفله ثم يرتب باقى الطلاب بينهم.

أما النوع الخامس والأخير فهو مقياس المقارنات الثنائية (المزدوجة) Paired حيث يقارن تلميذ بآخر ويحدد أيهما أكبر فى الصفة أو الأداء من الثانى وتستمر المقارنات هكذا فى ازدواج ، ثم يحصر لكل تلميذ عدد المرات التى تفوق فيها فى المقارنة.

٤ - التسجيلات القصصية : Anecdotal Records

هذه التسجيلات تسجل أحداثا معينة خلال فترة محدودة. وهى تزود المدرس أو المرشد بصورة طولية عن تغييرات معينة بالنسبة لطالب معين:

مثال : «بينما كان خالد يرى دائما منعزلا ، ولا يقبل على مصادقة زملائه، فقد حدث فى الفترة الأخيرة تغير فى سلوكه وأصبح يشاهد كثيرا وهو يشترك فى الأنشطة الاجتماعية ، كما أصبح لديه عدد من الأصدقاء من زملائه».

ويجب أن تتوافر فى السجلات القصصية عناصر منها :

١ - ينبغى أن تشتمل على وصف واقعى لما حدث ، ومتى حدث، وتحت أى ظروف حدث هذا السلوك.

٢ - يجب أن يكون التفسير والإجراء الذى يوصى به مستقلا عن وصف السلوك.

٣ - يجب أن يشتمل كل سجل قصصى على تسجيل لحادث واحد.

٤ يجب أن يكون الحادث الذى يسجل ذا أهمية لنمو وتطور الطالب.

وتتميز هذه الطريقة بسهولتها وتلقائيتها ، ولكنها فى نفس الوقت تستهلك كثيرا من الوقت فى إعدادها وتحتاج إذا أعدت لفترة طويلة من الوقت ولأعداد كبيرة من الإمكانيات لحفظها ، كما أنها تأتى عادة خالية من الموقف الذى حدثت فيه.

إن الملاحظة وسيلة هامة فى عملية جمع المعلومات وتقدير السلوك فى عملية الإرشاد ، وهى تساعد على إعطاء الحيوية لعمليات التقويم ودراسة الحالة ، وقد لخص ثورنديك وهاجن (١٩٦٩) Thorndike & Hagen مزايا الملاحظة وجوانب القصور فيها فيما يلى :

أولا : مزايا الملاحظة :

١ - تعطينا الملاحظة تسجيلا للسلوك الواقعى كما يحدث.

٢ - تطبق الملاحظة فى المواقف الطبيعية للسلوك.

٣ - يمكن استخدامها مع الأطفال وغيرهم من الحالات التى يكون التخاطب اللفظى معها صعبا.

ثانيا : جوانب القصور فى الملاحظة :

١ - النفقات العالية فى إجراء الملاحظة.

٢ - صعوبة وجود الملاحظ فى الموقف دون أن ينتبه إليه الآخرون.

٣ - لا تخلو من التحيز والعوامل الشخصية.

٤ - تحديد السلوك الذى تلاحظه.

٥ - تحديد أهمية عنصر مستقل من السلوك.

٦ - أن الملاحظية تبقى ذات صفة خارجية ، فما نلاحظه هو السلوك وليس ما يعنيه السلوك.

[ثورنديك وهاجن ١٩٦٩ ص ٤٨٠ - ٤٨١]

تحسين الملاحظة :

يقدم مهرنز وليهمان (١٩٧٨) Mehrens & Lehmann التوصيات التالية لتحسين الملاحظة :

١ - خطط مقدما ماذا تلاحظ وقم بإعداد قائمة أو دليل أو نموذج للملاحظة لتجعلها موضوعية ومنظمة.

٢ - يجب أن يركز القائم بالملاحظة على سلوك واحدا أو اثنين .

٣ - استخدم مصطلحات واضحة خالية من الغموض .

٤ - يجب أن يكون كل عنصر مستقلا عن غيره.

٥ - يجب أن يكون الملاحظ منتبها لأخطاء المعاينة.

٦ - نسق بين الملاحظة وبين باقى الأنشطة الإرشادية.

٧ - سجل ولخص الملاحظة بعد حدوثها مباشرة.

٨ - لا تتعجل بتفسير السلوك.

٩ - استخدم الفئات والرموز الخاصة بالتصنيف التى يسهل استخدامها.

ولا شك أن المرشد يمكنه استخدام أسلوب الملاحظة فى مواقف كثيرة وبصفة خاصة فى جماعات النشاط، وعندما يقوم بالارشاد الجمعى كما يستخدمه المرشدون فى مجالات أخرى مثل تأهيل المعوقين وتأهيل الأحداث والسجون كما لا ننسى ان الملاحظة هى أيضا وسيلة هامة اثناء المقابلة والجلسات الارشادية .

مراجع الفصل السابع

١ - العربية :

حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠) التوجيه والارشاد النفسى، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٢ - الأجنبية :

Barker, R. G. (1968) Ecalgical psychology. Stanford: Stanford Vniversity Press.

Jones, R. R., Reid, J. B., Patterson, G. R (1975) Naturalistic olservation in clinical assessment. In P. McReynalds (ed) Advaances in Psychological assessment. Vol 3 San Francisco: Jossy-Bass pp. 42-59.

Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J (1978) Measurement and Evaluation in Education and Psychology (2nd ed) New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sundberg, N. D (1977) Assessment of Persons. Englewood cliffs, N. J: Prentice-Hall

Thorndike, R. L. & Hagen, E. (1969) Measurement and Evaluation in Psychology and Education (3rd ed) New York: John Wiley & Sons.

الفصل الثامن

إعداد الأهداف
فى إطار عملية الإرشاد

فيما عرضناه من تعريفات للإرشاد، نلاحظ دائما أن هناك شيئا ما يسعى إليه المرشد - وهذا الشيء يدور أساسا حول مساعدة المسترشد الذى جاء يطلب هذه المساعدة المتخصصة..

إذن المسترشد يأتى للإرشاد بحاجة ما أو مشكلة ما أو مشغلة تشغله، وبذلك فإنه يتوقع نتيجة معينة أو مجموعة من النتائج، وكذلك فإن المرشد يدخل إلى هذه العملية ومعه مهاراته وإمكاناته والعلاقة التى يكونها مع المسترشد وفى ذهنه شيء ما يود أن يحدثه...

ذلك الشيء الذى يبحث عنه المسترشد ، وذلك الشيء الذى يحاول المرشد أن ينجزه هو ما يمكن أن نطلق عليه هدف الإرشاد، أو أهداف الإرشاد.

ويمكن أن ننظر لأهداف الإرشاد على أنها تقع فى ثلاثة مستويات رئيسية. ففى المستوى الأول نجد أن المرشدين يتفقون على أن الإرشاد يهدف إلى إحداث مجموعة من التغييرات فى حياة المسترشد، وهى ما يمكن أن نطلق عليه « الأهداف العامة للإرشاد » ، وفى المستوى الثانى فإن المرشد نتيجة توجهه النظرى يتبنى الهدف أو الأهداف التى تحددها له النظرية التى يتبناها فى عمله ، ويمكن أن نطلق على هذا المستوى « الأهداف الموجِّهَة للمرشد » وفى المستوى الثالث فإن المسترشد والمشكلة التى يأتى بها للإرشاد تفرض على المرشد أن يعد أهدافا خاصة لهذا المسترشد ولكل مسترشد على حدة ، وهى

التى توجه المرشد فى اختيار الإستراتيجية أو الإستراتيجيات التى تساعد على تحقيقها، ويمكن أن نطلق على هذه الأهداف (الأهداف الخاصة أو أهداف النتائج Outcome goals)

وسوف نتناول كل واحد من هذه الأنواع بشيء من الإيجاز :

١ - الأهداف العامة للإرشاد :

مهما يكن التوجه النظرى فإن المرشدين يمكن أن يوافقوا جميعا على أن الأهداف التالية تعتبر أهدافا عامة يسعون لتحقيقها :

(١) تسهيل عملية تغيير السلوك :

إن معظم النظريات تتفق على أن الهدف من الإرشاد هو الوصول إلى تغيير فى السلوك مما يمكن للمسترشد أن يحيا حياة أكثر إنتاجية ورضاء على النحو الذى يحدده المسترشد ويرتضيه المجتمع.

(٢) زيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف والضغوط:

تعترى الإنسان مجموعة من الصعوبات أثناء نموه ، وقليل منا هم الذين لا يواجهون مشكلات. ومواجهة المواقف الضاغطة ومواقف المشكلات تحتاج إلى مهارات تعرف بمهارات المواجهة أو التعامل مع المواقف Coping skills حتى لا يستسلم الفرد للضغوط الشديدة الواقعة عليه وينتهى إلى سوء التوافق. ويهتم الإرشاد بمساعدة المسترشدين على تنمية هذه المهارات.

(٣) النهوض بعملية اتخاذ القرارات :

يرى البعض أن الغاية من الإرشاد هى تمكين المسترشد من اتخاذ قرارات حاسمة وهامة فى حياته . وليس من مهمة المرشد أن يقرر ما هى القررات التى سيتخذها المسترشد أو يختارها ، وإنما القرارات هى قرارات المسترشد ويجب عليه أن يعرف كيف تتخذ القررات . والإرشاد يساعد الأفراد على أن يتعلموا عملية اتخاذ القرارات بحيث يصبحوا قادرين فيما بعد على اتخاذ قرارات بأنفسهم ؛ وبذلك يصبحون مستقلين معتمدين على أنفسهم فى هذا الشأن.

(٤) تحسين العلاقات الشخصية :

إن معظم حياة الإنسان يقضيها فى تفاعلات مع الآخرين ، وقد تكون مشكلات بعض المسترشدين كامنة فى علاقاتهم بالآخرين ، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض صورة الذات لدى الفرد نفسه مما يجعله يتصرف بدفاعية فى علاقاته ، أو قد يرجع ذلك إلى نقص فى المهارات الاجتماعية. وسواء كانت العلاقات فى العمل أو فى إطار الأسرة أو فى المدرسة فإن المرشد يهدف فى عمله إلى مساعدة المسترشد على تحسين نوعية حياته بأن يصبح أكثر فاعلية فى علاقاته الشخصية.

(٥) المساعدة على تنمية طاقات المسترشد :

من بين ما يسعى له الإرشاد أن يوفر الفرص للمسترشدين لينموا طاقاتهم وإمكانياتهم عن طريق استخدام قدراتهم وميولهم لأقصى ما يمكن. ويمكن أن ننظر إلى هذا الهدف على أنه يحسن من الفاعلية الشخصية. ويفترض بلوشر (١٩٦٦) Blocher أن الإرشاد يبحث أولا فى زيادة حرية الفرد فى حدود ذاته وبيئته ، وثانيا فى العمل على زيادة فاعلية الفرد بإعطائه إمكانيات الضبط للبيئة وللاستجابات التى تولدها البيئة فيه.

وهذا التركيز يعنى أن المرشدين يعملون على مساعدة المسترشدين أن يتعلموا كيف يتغلبون على السلوكيات المتطرفة مثل التدخين أو التغلب على الخجل والاكتئاب وغيرها.

٢ - الأهداف الموجهة للمرشد :

فى هذا النوع من الأهداف ، نجد المرشد وقد تبنى وجهة نظرية معينة (مثلا العلاج المتمركز حول الشخص، أو العلاج بالواقع ، أو العلاج الجشطلتى ، أو غيرها) يتبنى فى نفس الوقت الهدف أو الأهداف التى تسعى النظرية إلى تحقيقها والتى تشتمل عليها فى بنائها ...

وعلى سبيل المثال فإن التحليل النفسى يعمل على استحضار المواد المكبوتة من اللاشعور إلى الشعور ثم تفسيرها ، وفى العلاج الجشطلتى فإن الأهداف ترتكز حول زيادة الوعى والاندماج والمسئولية ، أما العلاج بالواقع فهو يسعى أساسا إلى تكوين المسئولية لدى المسترشد ومساعدته على ملامسة الواقع والاستقامة إلى غير ذلك من الأهداف .

٣ - الأهداف الخاصة أو أهداف النتائج Outcome goals

هذا المستوى من الأهداف هو الذى يرتبط واقعيا بالمشكلة التى جاء بها المسترشد، ويبتعد عن المستوى الفلسفى والنظرى ويخرج من العمومية إلى التحديد والخصوصية، وهو الذى يمكن للمرشد أن يستخدمه فى تقويم العمل الإرشادى. وتحديد مدى نجاحه. وفى رأى البعض (مثلا فى العلاج السلوكى) أن هذه الأهداف يجب أن تكون محددة بوضوح وتكون واقعية ، وأن تكون قابلة للقياس وأن تصاغ لكل مسترشد على حدة بناء على تصوير المرشد لمشكلته ، وأن يشترك المسترشد فى إعدادها. وسوف نتناول بالتفصيل هذا النوع من الأهداف الذى يعتبر مرحلة أساسية فى عملية الارشاد.

الاغراض التى تحققها الأهداف:

يرى كورمبير وكورمبير (١٩٨٥) Cormier & Cormier أن الأهداف لها ستة أغراض فى الإرشاد هى :

أولاً : تتيح الأهداف توجهات للإرشاد . فالأهداف المحددة بوضوح تعكس مجالات اهتمام المسترشد التى تحتاج إلى الاهتمام المباشر . كما أن إعداد الأهداف يمكن أن يوضح التوقعات الأولية للمسترشد فى الإرشاد . كذلك فإن الأهداف قد تساعد كلا من المرشد والمسترشد على أن يتوقعا بدقة ما يمكن وما لا يمكن تحقيقه فى الإرشاد .

وعلى الرغم من أن لكل نظرية وجهتها الخاصة فى الإرشاد ، فإن تحديد الأهداف بشكل فردى لكل مسترشد يساعد على تأكيد أن الإرشاد ينظم بشكل محدد لمواجهة حاجات المسترشدين . وهناك ميل من المسترشدين أن يلزموا أنفسهم بالتغيرات التى يخططونها أكثر من التغيرات التى تفرض عليهم . وبدون الأهداف يصبح الإرشاد بدون وجهة ، أو يصبح قائما على التحيزات النظرية أو التفضيلات الشخصية للمرشد (باندورا Bandura ١٩٦٩)

ثانيا : أن الأهداف تسمح للمرشدين أن يحددوا ما إذا كانت لديهم المهارات والميل والكفاءة للعمل مع مسترشد معين نحو نتيجة معينة . وبناء على اختيار المسترشد لأهدافه، وقيم المرشد ومستوى خبرته فإن المرشد يقرر ما إذا كان سيستمر فى العمل مع المسترشد أو سيحيله إلى مرشد أو متخصص آخر .

ثالثا : تلعب الأهداف دورا هاما فى المعرفة وفى حل المشكلات ، فالأهداف تسهل الأداء الناجح وحل المشكلة لأنها تتكرر عادة فى ذاكرتنا الفعالة ، ولأنها توجه انتباهنا للمصادر والمكونات البيئية التى يمكن أن تسهل حل المشكلة .

رابعا : تحديد بعض الأسس التى تختار بناء عليها إستراتيجيات وطرق إرشادية معينة . فالتغيرات التى يرغبها المسترشد (الأهداف) تحدد لدرجة ما أنواع الإجراءات وإستراتيجيات العلاج التى يمكن أن تستخدم ويتوقع لها النجاح .

خامسا : تلعب الأهداف دورا هاما فى تقويم نتائج الإرشاد . فالأهداف يمكن أن تشير إلى الفرق بين ماذا يمكن للمسترشد أن يقوم به وإلى أى درجة فى الوقت الحاضر ، وماذا يمكنه أن يقوم به وإلى أى درجة فى المستقبل . ومع وجود الهدف فإن المرشد والمسترشد يمكنهما أن يراقبا التقدم نحو الهدف ومقارنة التقدم قبل وبعد الإرشاد . وبذلك يمكن بناء على ما يحصل عليه من معلومات أن يقدر جدوى الهدف وفاعلية الطرق .

سادسا : إن أنظمة تخطيط الهدف تعتبر ذات فائدة لأنها ذات طبيعة استجابية (كما فى عملية التقدير Assessment) حيث يحقق المسترشدون تقدما فى التغيير كنتيجة لعملية تخطيط الهدف نفسها .

اختيار وتحديد الأهداف :

تسير عملية اختيار وتحديد الأهداف على النحو المبين فى شكل (١٢) والذى يشتمل على الخطوات التالية .

أولا : اختيار الأهداف .

١ - اشرح الغرض من الأهداف .

٢ - اطلب من المسترشد أن يحدد تغيرا أو تغيرات إيجابية يرغبها كنتيجة للإرشاد .

٣ - حدد ما إذا كان الهدف الذى يتم اختياره يمثل تغيرات تنتمى للمسترشد .

٤ - استكشف ما إذا كان الهدف واقعيا .

٥ - حدد المميزات المتوقعة لتحقيق الهدف .

٦ - حدد العيوب المتوقعة من تحقيق الهدف .

٧ - اتخذ قرارا باستخدام المعلومات المتحصل عليها حول الأهداف التى حددها المسترشد - تخير واحدا من البدائل التالية : إما أن تتبنى هذه الأهداف لتمثل وجهة الإرشاد ، أو تعيد النظر فيها أو تبحث فى إحالة المسترشد إلى جهة أخرى أو مرشد أخر .

وقد تشتمل عملية اختيار الأهداف توضيح القيم بين كل من المرشد والمسترشد .

ثانيا : تحديد الأهداف .

يتم تحديد الأهداف كما هو موضح بشكل (١٢) بعد أن يتم اختيارها والاتفاق عليها من جانب المرشد والمسترشد ، وتشتمل هذه العملية على ثمانى خطوات كما يلى :

١ - حدد السلوكيات الظاهرة والضمنية التى ترتبط بالهدف .

٢ - حدد ظروف وشروط التغيير .

٣ - حدد مستوى سلوك الهدف أو الدرجة التى يحدث بها .

٤ - حدد الأهداف الفرعية Subgoals أو الخطوات الوسيطة .

٥ - رتب خطوات التنفيذ بحسب إلحاحها ومدى صعوبتها .

٦ - تعرف على الصعوبات التى تمنع من تحقيق الهدف .

٧ - حدد الإمكانيات المطلوبة .

٨ - راجع التقدم والنجاح الذى تحقق .

وسوف نتناول فيما يلى كل خطوة من خطوات اختيار الأهداف وتحديدها .

أولا : اختيار أو انتقاء الأهداف Selecting goals

١ - شرح الغرض من الأهداف :

أولى الخطوات التى يتخذها المرشد نحو اختيار هدف أو أهداف إرشادية هو أن يوضح للمسترشد منطق الأهداف من خلال وصف الأهداف والغرض منها وإسهام المسترشد

فى عملية إعداد الأهداف . ويكون هدف المرشد هو أن يوصل للمسترشد أهمية وجود أهداف وأهمية اشتراكه فى تطويرها . ويمكن للمرشد أن يقول على سبيل المثال : «لقد تحدثنا عن المشكلتين اللتين تشغلانك ، وقد يكون من المفيد أن تناقش الآن كيف تريد أن يكون التغيير ، يمكننا أن نعد بعض الأهداف التى نعمل لتحقيقها خلال جلساتنا ، وهذه الأهداف تحدد لنا ماذا تريد أن تصل إليه كنتيجة للإرشاد ، دعنا اليوم نتحدث عن بعض الأشياء التى تود أن تعمل لها » . وقد يحاول المرشد أن يشرح للمسترشد الدور الذى تلعبه الأهداف فى مجالات كثيرة .

وبعد هذا الشرح عن الغرض من الأهداف ، فإن المرشد ينظر فى استجابة المسترشد الدالة علي فهمه . وإذا بدا له أن المسترشد مازال لديه تشويش حول ذلك فانه يحتاج أن يشرح بشىء من التفصيل عن الغرض من الأهداف مرة أخرى .

اشرح الغرض

↓

حدد أهداف المسترشد فى صورة موجبة .

حدد ما إذا كان الهدف يمثل تغييرا للمسترشد .

استكشف ما إذا كان الهدف واقعيا .

صف مميزات هدف المسترشد

صف مساوئ هدف المسترشد

القرار

↓

أعد صياغة الهدف أخذا في الاعتبار رأى المرشد ——— ——— حول المسترشد لجهة أخرى

تبنى الأهداف كوجهة للارشاد

↓

- حدد السلوك
- راجع ظروف أو شروط التغيير .
- حدد الدرجة أو المستوى .

↓

لتساعد على الوصول للهدف النهائى   الأهداف الفرعية : حددها ورتبها .

↓

تعرف على العوائق التى قد تمنع تحقيق الهدف

تعرف على الإمكانيات المطلوبة لتحقيق الهدف .

راجع التقدم .

شكل (١٧) انتقاء وتحديد الأهداف فى الإرشاد

عن كورميير وكورميير Cormier of Cormier 1985 P 221 .

ما يود المسترشد أن يحدث كنتيجية لعملية الإرشاد . أو بمعنى آخر فان الهدف يمثل تصحيحا لنوع المشكلة أو المشكلات التى يعايشها المسترشد . وتمثل أهداف الناتج «الأهداف الخاصة» نوعين رئسيين من المشكلات هما مشكلات الاختيار Choice ومشكلات التغيير Change . ومن مشكلات الاختيار نجد المسترشد لديه المهارات المطلوبة وكذلك الإمكانيات اللازمة لحل المشكلة ، ولكنه يقع بين اختيارين وغالبا ما يكونان متصارعين . وفى هذه الحالات فإن الهدف يمثل اختيارا أو قرارا يحتاج المسترشد أن يتخذه «مثلا تقرير اختيار كلية (أ) أو كلية (ب)» ، أو تقرير التفرغ بعض الوقت من العمل للحصول على الراحة أو البقاء فى مقابل الحصول على المال .. أما فى مشكلات التغيير فإن الهدف يتمثل فى التغيير الذى يود المسترشد أن يحدثه . وفي مثل هذه الحالات فان المسترشد لا تكون لديه المهارات والإمكانيات اللازمة لحل المشكلة . وبالإضافة إلى ذلك فإنه كما يقول جوتمان وليبلام (١٩٧٤) Gottman & Leiblum نجد المسترشدين الذين يواجهون بمشكلة تغيير يعانون من فجوة فى الأداء Performance Discrepancy ، حيث يكون أداء المسترشد فى موقف ما فى صورة تحتاج إلى تغيير . وتتمثل فجوة الأداء فى الفرق بين إدراك المسترشد لأدائه الراهن وبين توقعاته عن الطرق البديلة للأداء .

وقد تكون التغييرات المطلوبة فى صورة سلوكيات أو مواقف ظاهرة أو فى صورة سلوكيات غير ظاهرة (ضمنية) أو كليهما . وتوجد الأهداف نحو استبعاد شيء أو زيادة شيء ما أو تطوير (تنمية) شيء ما أو تنظيم شيء ما ، وفى جميع الحالات فإنه يتوقع فى التغيير أن يكون تحسينا للوضع الراهن . ويشير مفهوم التغيير إلى وجود فجوة (فروق) بين ما يقوم به المسترشد الآن وما يود أن ينجزه . وهذه التغييرات قد تحدث نتيجة لتغيرات النمو أو نتيجة للإرشاد أو من كليهما .

وبالاضافة إلى جانبى الاختيار والتغيير فإن المسترشدين يودون أن يبقوا على بعض جوانب حياتهم أو سلوكيات معينة عند المعدل نفسه أو الأسلوب نفسه .

وفيما يلى بعض العبارات التى يمكن أن يستخدمها المرشد أثناء المقابلة للتعرف على الأهداف :

٢ - التعرف على أهداف المسترشد .

يمثل الهدف النهائي أو هدف الناتج Outcame goal في أبسط صورة .

على فرض أننا سننجح في جهدنا ، ماذا تود أن تعمل أو كيف ستتغير هذه المواقف ؟

كيف تريد أن نفيدك في الإرشاد ؟

ما الذي تود أن يكون عليه سلوكك ، أفكارك ومشاعرك ؟

ماالذي تود أن تحققه كنتيجة للإرشاد ؟ هل هذا اختيار أم تغيير ؟

ما الذي تود أن يراه الآخرون فيك بعد فترة من الغياب عنهم ؟

كما يمكن استخدام بعض مقاييس أو قوائم التقدير مثل قائمة التقدير الذاتي للسلوك التي أعدها كوتيلا وأبر (١٩٧٦) Cautela & Upper والتي تشتمل على ٧٣ سلوكا توافقيا يحتاج المسترشد أن يتعلمها .

١ - صياغة الهدف في صورة إيجابية :

تصاغ الأهداف الإرشادية في صورة إيجابية وليس في صورة سلبية - ماذا يريد المسترشد أن يعمل وليس ما لا يريد أن يفعله . وهذا الأمر هام جدا لطبيعة ما يقوم به الهدف في المعرفة والأداء البشري كما سبق أن أوضحنا . وعندما يصاغ الهدف في صورة موجبة فإن المسترشد يكون أكثر ميلا لترميز واسترجاع الأشياء التي يود أن يقوم بها بدلا من الأشياء التي يود أن يتجنبها أو يوقفها .

إن صياغة الأهداف بشكل موجب تمثل موقفا مؤكدا للذات . وإذا استجاب المسترشد للعبارات الاستهلالية للمرشد في صورة سالبة فإن المرشد يمكن أن يساعد على قلب هذه الصورة بأن يقول : هذا ما لاتود فعله ، صف لي ماذا تريد أن تفعل ، أو ماذا ستفعل بدلا من ذلك وترى نفسك وأنت تفعله كل مرة ؟

٢ - لمن ينتمي الهدف ؟

غالبا نجد المسترشد ، وقد جاء إلى موقف الإرشاد ، يحاول أن يصف مشكلاته

بشكل يقلل من إسهامه فيها أو مسئوليته عنها . والنتيجة التى نراها هى أن المسترشد يسقط أو يلقى باللائمة أو المسئولية عن المشكلة على شخص آخر .

« أنا لم افعل ذلك » .

« إنه خطؤه » .

كذلك عند صياغة الأهداف فإن بعض المسترشدين يعبرون عن الاتجاه نفسه ويريدون فى البداية أن يختاروا أهدافا تدعو غيرهم للتغير بدلا من أنفسهم .

مثلا طالب فى سن المراهقة يقول : «أريد أن يتوقف أبى عن إهانتى» .

مدرس يقول : «أريد أن يكف هذا الطالب عن مقاطعتى لأتمكن من شرح شىء للتلاميذ» .

وتتضح عملية إسقاط التغيير المطلوب على شخص آخر بشكل خاص فى مشكلات التغيير التى تشتمل على علاقات بين شخصين أو أكثر .

ويحتاج المرشد ، دون أن يستبعد مشاعر المسترشد ، أن يساعده على تغيير هذا الميل (إسقاط المشكلة على الغير) . فالمسترشد هو الشخص المحدد الذى يبحث عن المساعدة وعن الخدمات ، وهو الشخص الوحيد الذى يمكنه أن يحدث التغيير . وإذا كان هناك أكثر من مسترشد يشتركان فى الموقف نفسه (مثلا الزوجين أو أفراد الأسرة) فإنهم يعتبرون جميعا مسترشدين ، ويكونون بحاجة للاشتراك فى الاختيار أو التغيير المطلوب وليس مجرد فرد واحد منهم . وبصفة عامة فإن كل الاشخاص الذين يتأثرون بشكل مباشر باختيار أو بتغيير يحتاجون إلى أن يشتركوا فى اختيار واستخدام النتائج المرغوبة (جابريل Gambrill ١٩٧٧) . وتقع على المرشد مسئولية حماية حقوق المسترشدين من الضعفاء مثل الأطفال ، وكبار السن ، والمعوقين ليتأكد من اشتراكهم .

إن السؤال الذى أثرناه كعنوان لهذا الموضوع : لمن تنتمى الأهداف ؟ يرتبط عادة وبشكل مباشر مع درجة الضبط أو المسئولية التى لدى المسترشد فى الموقف بالنسبة للاختيار أو التغيير .

لنفترض أن المرشد يعمل مع أحد الطلاب (فى المدرسة الابتدائية) الذى يعتبر هدفا

له أن يثنى والده عن الزواج مرة أخرى . مثل هذا الهدف من الصعب تحقيقه لأن هذا الطفل ليس مسئولا عن قرارات والده .

وفيما يلى بعض العبارات التى يمكن للمرشد أن يستخدمها فى تحديد صاحب الهدف ، أو بمعنى آخر المسئول عن الاختيار أو التغيير .

إلى أى مدى تتحكم فى حدوث ذلك ؟

ما هى التغيرات التى يتطلبها هذا الهدف منك ؟

ما هى التغيرات التى يتطلبها هذا الهدف من الآخرين ؟

هل يمكن تحقيق هذا الهدف بدون مساعدة من شخص آخر ؟

من الذى يهمه هذا الهدف بشكل أكبر ؟

من هو بالضبط المسئول عن جعل ذلك يحدث ؟

والغرض من مثل هذه العبارات جعل المسترشد يحدد الهدف الذى يمثل اختيارا أو تغييرا له وليس لغيره إلا إذا كانوا يتأثرون بشكل مباشر بالهدف (أي بالنتيجة) . وإذا أصر المسترشد على اختيار هدف يمثل تغييرا للآخرين بدلا من نفسه فإن المرشد والمسترشد عليهما أن يقررا ما إذا كانا سيمضيان فى هذا الهدف أو أن يناقشا هدفا جديدا أو إحالة المسترشد إلى متخصص آخر .

٣ - هل الهدف واقعى ؟

الهدف الواقعى هو ذلك الهدف الذى له جدوى ، ويقع فى حدود امكانيات المسترشد وقدراته على الإنجاز . وتمثل الأهداف الواقعية أيضا النتائج التى تبنى على أساس من توقعات واقعية ، وليس مجرد أفكار ومستويات أو مطالب ذاتية غير واقعية أو غير منطقية أو عالية المثالية .

وعندما يختار المسترشد الأهداف ، فان المرشد يحتاج أن يبحث فيها عن الأهداف غير الواقعية لكونها عالية المستوى لايمكن الوصول إليها أو لكونها منخفضة وغير متتابعة ، أو يمكن تحقيقها بشكل ما أثناء المجرى الطبيعى للأحداث . والمسترشدون الذين

يحددون أهدافا ذات مستوى مرتفع إنما يفعلون ذلك من منطلق الرغبة فى الكمال أو من منطلق مطالبهم الذاتية . ويلاحظ ديكسون وجلوفر (١٩٨٤) Dixon & Glover أنه فى الغالب فإن هؤلاء المسترشدين يكون لديهم خوف من الفشل Fear of failure ، واختيار مثل هذه الأهداف غير الواقعية ذات المستوى العالى تزيح إمكانية الفشل من أعينهم لأنهم يشعرون أن أحدا لن يلومهم فى حالة عدم تحقيق هذه الأهداف المبالغ فيها . على سبيل المثال الطالب الذى يقول « أود أن أحصل على تقدير ممتاز فى كل المقررات خلال السنوات الأربع بالجامعة » يعرف أنه من الصعب تحقيق هذا الهدف لأنه على مستوى مبالغ فيه من المثالية وفى الوقت نفسه من الصعب تحقيقه .

كذلك فإن المسترشدين الذين يختارون أهدافا متواضعة يخافون عادة من الفشل، وبذلك فهم يختارون هذه الأهداف لأنهم يعرفون أنها يمكن تحقيقها بسهولة . ولكنها أيضا لا تكون مناسبة لعدم واقعيتها ، فعند النجاح فى تحقيقها يكون رد الفعل « أنا أعرف أنى لم أكن لأخفق فى هذا » وإذا لم يحدث النجاح يكون « لا تلومونى فأنا لم أكن أبداً ماهرا فى ذلك »

ويهتم المرشد بالتحقق من مدى واقعية الهدف ومستوى القلق الموجود لدى المسترشد عند اختياره أهدافا غير واقعية . كذلك فهو يساعد المسترشد على تمحيص أى إرجاعات غير مناسبة يعزو فيها المسترشد نجاح الهدف أو فشله إلى شخص أو أشخاص آخرين . ويجب عند اختيار أهداف واقعية ألا يبالغ المرشد والمسترشد أو يقللا من إمكانات المسترشد .

والأسئلة التى يثيرها المرشد للمسترشد فى هذه الحالة تكون على النحو التالى :

ما هى جدوى هذا الهدف بالنسبة لك ؟

كيف ستشعر بعد تحقيقك هذا الهدف ؟

هل تميل لهذا الهدف لأنك تعرف أنه يحتاج منك إلى جهد ضئيل لتحقيقه ؟

إلى أى درجة بنيت هدفك على أسس واقعية ؟

إذا وصلت لهدفك كيف ستفسر نجاحك فيه ؟

٤ - مميزات ومساوىء تحقيق الهدف :

من الأمور الهامة عند اختيار الأهداف أن نبحث فى عائدها مقارنا بما يبذل فى سبيل تحقيقها ، وهو ما يعرف في تقويم البرامج بدراسة عائد النفقة (أو دراسة الجدوى). ويعنى ذلك الكشف عن الميزات أو الآثار الإيجابية للهدف وعن المساوئ أو الآثار السلبية للهدف . ونحن نتوقع من المرشدين ألا يواصلوا العمل نحو تحقيق هدف معين إذا تبين لهم ضعف ما ينتج عنه بالمقارنة بما يتكبدون فى سبيله (من وقت وجهد ومال) . وعملية الكشف عن المزايا والمساوئ تساعد المسترشد على توقع الثمن الذى يدفعه لتحقيق الهدف ، ومن ثم يقرر ما إذا كان التغيير يستحق النفقة . ويميل كثير من المسترشدين إلى الدخول مباشرة لعملية التغيير دون الأخذ فى الاعتبار أن تحقيق هدف ما قد يشتمل أيضا على تكاليف . وفى المعتاد فإن التكاليف (الثمن) تكون أقل وضوحا عن الفوائد المترتبة على التغيير . وإذا لم يكتشف المرشد والمسترشد النفقات المتوقعة ، فإن المسترشد قد يصل إلى الهدف ويحل المشكلة الأساسية ، ولكنه فى الوقت نفسه يخلق مشكلة جديدة فى العملية (ديكسون وجلوفر ١٩٨٤ Dixon & Cobver) . وفى بعض الأحيان فان التخلص من عرض أو تغييره يخلق آثارا عكسية أو مشكلات جديدة لم يعلم حسابها المسترشد ولم يتوقعها المرشد ، فقد يقدم المسترشد على التقليل من وقت العمل والحصول على فراغ أكبر (وقت للراحة) ، ولكنه يكتشف بعد ذلك انه دخل إلى مشكلة مالية بسبب ذلك . وفى رأى جامبريل أن مزايا ومساوئ أهداف معينة قد تكون انفعالية أو معرفية كما تكون سلوكية (Gambrill 1977) وقد ينتج عن تحقيق الهدف مشاعر وحالات مزاجية مرغوبة أو غير مرغوبة ، وكذلك أفكار انهزامية أو سارة وتخيلات وأحاديث ذاتية داخلية وردود فعل مناسبة وغير مناسبة .

وعلى العموم فإن الأهداف التى يختارها المسترشدون ينبغى أن تؤدى إلى منافع وليس إلى فقدان . ولكى يتم هذا يجب الانتباه إلى التعرف الدقيق على المواقف التى سيحدث فيها السلوك والنتائج التى قد تترتب عليه . وقد تكون المزايا أو المساوئ ذات مدى قريب أو مدى بعيد .

وفيما يلى بعض العبارات التى يمكن ان يستخدمها المرشد لتوضيح المزايا أو المساوئ .

ماذا ستحقق من فوائد فى هذا التغيير ؟

من سيستفيد من هذا التغيير وكيف ؟

ما هى بعض مميزات تحقيق هذا الهدف ؟

هل المعنى فى هذا الهدف يؤثر على حياتك بأى صورة غير مناسبة ؟

ما هى بعض المساوئ المترتبة على المضى فى هذا الطريق ؟

٥ - اتخاذ القرار :

إن عملية تطوير الأهداف حتى هذه النقطة كانت منعقدة على المسترشد باعتباره المسئول الأساسى عن اختيار الأهداف ، بينما كان دور المرشد ثانوياً ومقتصراً أساساً على مساعدة المسترشد على اكتشاف الجدوى ، والمخاطر ، والمساوئ المترتبة على التغيير . وعند هذه النقطة فى العملية ، أى عند نقطة القرار فإن القضية الرئيسية للمرشد هى ما إذا كان بوسعه أن يساعد المسترشد على تحقيق الأهداف التى اختارها . ويرى كثير من الباحثين فى مجال الإرشاد أن هذا السؤال يمثل أهم سؤال أخلاقى وقانونى يواجه المرشد خلال عملية الإرشاد .

يعلق جامبريل على هذا الموضوع فيقول :

« إن هناك التزاماً لمساعدة المسترشد على تحقيق الأهداف المرغوبة ، من حدود نظام القيم الشخصى للمرشد وتوجهه النظرى ، وكذلك الآثار القريبة والبعيدة المدى الواقعة على المسترشد وعلى المجتمع . ومع ذلك فإن النظام الخاص بالقيم الشخصية للمرشد وتوجهه النظرى يفرضان قيودا اضطرارية على المساعدة التي يمكن أن يقدمها للمسترشد . وفى مثل هذه الأحوال فإن المرشد يلتزم أخلاقيا بأن يحيل المسترشد لشخص آخر يمكنه أن ينظر للنتائج التى يرغبها المسترشد بصورة أكثر موضوعية » . (Gambrill, 1977)

ويحتاج المرشد والمسترشد عند نقطة القرار أن يختارا بين ما إذا كانا سيواصلان الإرشاد والعمل على تحقيق الأهداف المنتقاة أم يواصلان الإرشاد مع إعادة تقويم الأهداف المبدئية للمسترشد ، أو يتم تحويل المسترشد لمرشد آخر . ويتم اتخاذ هذا القرار على مستوى فردى ، أى لكل مسترشد علي حدة ، وذلك على أساس من عاملين هما : الرغبة والمقدرة Willingness and Competence ، وتتضمن الرغبة مدى ميل المرشد فى العمل مع المسترشد نحو أهداف معينة . أما المقدرة فتشتمل على مهارات المرشد وما إذا كان على خبرة بالطرق المختلفة للعمل مع مشكلات معينة .

ويمكن بصفة عامة أن يتبع المرشد الخطوات التالية :

١ - على قدر الإمكان - تجاوب مع المسترشد ومطالبه فى التغيير حتى لو كانت هذه المطالب لا تتفق مع توجهاتك النظرية أو تفضيلاتك الشخصية .

٢ - إذا كان لديك تحفظات أساسية حول الاستمرار مع هذه الأهداف فقد تكون احالة المسترشد إلى مرشد آخر هي الحل .

وقد تكون الإحالة مناسبة فى الحالات الآتية :

إذا كان المسترشد يود أن يعمل على هدف لايتناسب مع نظام القيم لديك ، وإذا لم تكن قادرا على أن تكون موضوعيا بالنسبة لمشكلة المسترشد ، أو إذا كنت غير مطلع على نوع من المعالجة يطلبه المسترشد ، أو إذا كانت المهارة المطلوبة فوق مالديك أو إذا كان هناك أكثر من شخص قد دخل للمشكلة (أكثر من مرشد) أو إذا كانت لديك تحيزات عاطفية . وفى هذه القيود أو التحفظات الجادة . (انظر موضوع الإحالة عند الكلام عن المقابلة الأولى) .

ويجب أن تتم عملية الإحالة بأسلوب يتحقق معه التزام المرشد بأقصى رعاية ، وهذه الرعاية يحددها فان هوز وكوتلسر على النحو التالى :

«عندما تجرى الإحالة فإن المرشد أو المعالج الذى يحيل المسترشد تكون عليه مسئولية التأكد من ملاءمة الإحالة بما فى ذلك مهارة المعالج أو المرشد المحال إليه

المسترشد كما يجب عليه أن يزود المرشد المحال إليه بمعلومات كافية تمكنه من تقديم المساعدة المناسبة للمسترشد . كما أنه من المهم أن يحاول المرشد أن يتابع مدى تحسن حالة المسترشد الذى أحاله . (Van Hoose & Kottler, 1977 p 83)

ثانيا : تحديد الأهداف : Defining Goals

عندما يختار المسترشد أهدافا للإرشاد فإنه فى الواقع ينتقى أكثر من هدف . وهذا أمر مفيد بالنسبة للغاية التى نحتاج أن نصل إليها . فبدلا من التركيز على هدف شامل تدخل فيه باقى الأهداف فإنه من الأفضل أن تكون الأهداف محددة كل على حدة .

فمثلا الطالب الذى يعانى من خجل أو خوف اجتماعى يمكن أن نجد من بين أهدافه :

اكتساب المهارة فى التعرف على الآخرين ، واكتساب المهارة فى التحدث عن نفسه، واكتساب مجموعة من المهارات الاجتماعية الأساسية .

وفى البداية ، فإنه من المفيد أن تجعل المسترشد يحدد هدفا مرغوبا أو أكثر لكل مشكلة مستقلة . ومع ذلك فإنه من الصعب أن نتعامل مع عدة أهداف نهائية فى وقت واحد ، ويجب على المرشد أن يطلب من المسترشد أن يختار واحدا من الأهداف ليبدأ العمل معها . وبعد اختيار هذا الهدف الأولى للعمل معه فإن المرشد والمسترشد يمكنهما أن يحددا الأجزاء الثلاثة للهدف (السلوك ، والظروف ، والمستوى) كما يحددان الأهداف الفرعية Subgoals .

تحديد السلوكيات المرتبطة بالأهداف:

لكى نحقق أى هدف فإن على المرشد والمسترشد أن يقوما بمجموعة من الأنشطة التى تساعد على ذلك . وتشتمل عملية تحديد الهدف على تعيين للسلوك الذى نتوقع أن يقوم به المسترشد كنتيجة للإرشاد . وهذا الجانب من الهدف (السلوك) يحدد لنا السلوك الذى سيؤديه المسترشد ويجيب على السؤال : ماذا سيفعل المسترشد أو يفكر فيه أو يشعر به ، بصورة مختلفة ؟ أو بمعنى آخر : ما هو الاختلاف الذى سيحدث فى الجوانب السلوكية

والمعرفية والعاطفية للمسترشد بعد الإرشاد (فى نهايته) عما كان عليه فى بداية الإرشاد ؟

أمثلة من السلوكيات:

* زيادة عدد مرات سؤال المدرس حول موضوع الدرس .
* زيادة عدد مرات الإجابة على الأسئلة التى توجه فى حجرة الدراسة .
* زيادة عدد الأصدقاء .
* زيادة عدد المرات التى يقول فيها «لا» عندما يستلزم الموقف ذلك . (التوكيدية)
* زيادة عدد ساعات الاستذكار .
* زيادة التفكير الموجب حول ذاته .
* التعبير عن مشاعره بالكلام .

وعندما يتم تحديد الأهداف فى صورة سلوكية أو إجرائية يصبح من السهل إعداد المواقف التى تساعد على تحقيقها ، وكذلك فإن تحديد الأهداف على هذه الصورة يشجع على السعى نحو تحقيقها بما تعطيه من حافز ، كما أنها تزيل الغموض ، كما أن هذا التحديد السلوكى للأهداف يساعد على تقويم آثار الإرشاد . وكما يؤكد ديكسون وجلوفر (١٩٨٤) Dixon & Glover فإن الأهداف المحددة بوضوح تساعد على جعل المشكلات أكثر قابلية للتعامل معها وتجعل الوصول للحلول أسرع .

وفيما يلى بعض العبارات التى تساعد المرشد على تحديد الأهداف :

عندما تقول أنك تريد أن .... ماذا تريد أن تجد نفسك تقوم به ؟

تقول أنك تريد أن تكون واثقا فى نفسك بشكل أكبر ، ما هى الأشياء التى تفكر أو تشعر أو تقوم بها كشخص واثق فى نفسه ؟

هل يمكن أن تشرح لى مثالا طيبا ومثالا سيئا لهذا الهدف .

كم ساعة من الاستذكار تود أن تصل إليه .

ومن الضرورى أن يستمر المرشد فى استخدام مثل هذه العبارات ، لأن المسترشدين غالبا يعبرون عن هذه السلوكيات فى صورة مبهمة . ويمكن أن يشجع المرشد المسترشد على التحديد بأن يستخدم (المرشد) الأفعال التى تدل على التصرف والإجراءات وذلك لوصف ما يكون حادثا عند تحقيق الهدف .

كما يجب أن نشجع المسترشدين على أن يعبروا عما يريدون عمله وليس عما لايريدون عمله أو ما يريدونه أن يتوقف عن الحدوث . ويكون الهدف قد تحدد تقريبا بوضوح عندما يقوم المرشد بإعادة صياغة وتكرار ما قاله المسترشد بدقة .

وقد استخدم هيل (١٩٧٥) Hill مقياسا خاصا (*) يساعد من خلاله المسترشد على تحديد الأهداف ، فهو يطلب من المسترشد أن يعد قائمة ببعض الخصائص أو المواصفات أو الأوصاف التى يهتم باكتسابها أو بإظهارها . ثم بعد ذلك يطلب منه أن يكتب واحدا أو أكثر من السلوكيات الواقعية لهذه الخاصة أو الصفة والتى يسميها الأطواق السلوكية Behavioral Anchors فمثلا قد يضع المسترشد ضمن قائمة الصفات «الثقة فى الذات» وهذه الصفة يمكن ترجمتها إلى أطواق سلوكية مثل «تقليل العبارات السالبة عن الذات» و«زيادة تقبل النقد» إلخ ..

تحديد شروط الهدف : Defining the Conditions of an outcome goal

الجانب الثانى فى تحديد السلوك هو تحديد الشروط أو ظروف الموقف الذى سيحدث فيه السلوك . وهذا الجانب من جوانب الهدف يهم كلا من المرشد والمسترشد . وتشتمل الظروف على أشخاص معينين يقوم المسترشد معهم بالسلوك ، أو مكان معين يحدث فيه السلوك ، وهذا الجانب يجيب على سؤال : أين ، متى ، ومع من سيحدث السلوك ؟ وتحديد شروط السلوك تضع حدودا وتساعد على تأكيد أن السلوك سيحدث فقط فى المواقف المرغوبة ومع الأشخاص المرغوبين ، وأنه لن يعم إلى مواقف غير مرغوبة . فمثلا الطفل الذى ندربه على الاستجابة لوالديه لا نريد منه أن يعم هذه الاستجابة لأفراد آخرين

* المقياس هو مقياس ناتج الإرشاد Counseling outcome Inventory (COI) .

قد يلحقون به الضرر . وإذا كنا ندرب أحد المسترشدين على تمضية بعض الوقت فى بعض الهوايات لمساعدته على التخلص من القلق ، أو ندربه على أن ينمى علاقاته بالآخرين ويحضر المناسبات الاجتماعية ، فإننا فى الواقع لانريد أن يعم الطالب هذا السلوك أو ذاك لكل الأوقات مما يضر بدراسته .

ويمكن للمرشد أن يستخدم فى عملية تحديد الشروط عبارات مثل :

أين تحب أن تفعل ذلك ؟

فى أى المواقف تود أن تكون قادرا على فعل ذلك ؟

متى تريد أن تفعل ذلك ؟

من تود أن يكون معك عندما تفعل ذلك ؟

من سيكون موجودا عندما تقوم بذلك ؟

ويمكن للمرشد أن يستخدم أمثلة شخصية من خبراته ليدلل للمسترشد على أن السلوك المرغوب قد لا يكون مناسبا لكل المواقف مع كل الناس .

تحديد مستوى للتغير : Defining a level of change

العنصر الثالث فى تحديد الهدف يعين المستوى أو الكمية الخاصة بالتغيير السلوكى. وهذا العنصر يجيب على سؤال : ما مقدار ما يقوم به المسترشد أو يكمله لكى يصل للسلوك المرغوب ؟ ومستوى الهدف يعمل كباروميتر * (مقياس) يقيس الدرجة التى يستطيع بها المسترشد أن يؤدى السلوك المرغوب . على سبيل المثال فإن أحد الطلاب الذى يود أن يزيد من ساعات استذكاره ، قد يحضر الأسبوع التالى ويقول أنه زاد عدد الساعات على نحو ما . مثل هذا الطالب ، ما لم يحدد مقدما عدد الساعات المطلوب تحقيقها لن يمكنه ولن يمكن للمرشد أن يحدد مقدار ما أنجز بالنسبة لما هو مطلوب . وفى هذه الحالة يكون مستوى أداء المسترشد مبهما . أما اذا حدد مثلا أنه استطاع زيادة عدد

* البارومیتر مقياس لقياس ضغط الجو ارتفاعا وانخفاضا .

ساعات استذكاره فى المنزل بواقع ساعة يوميا لمدة أسبوع فإنه يكون بوسع المرشد والمسترشد أن يعرفا مقدار الإنجاز بدقة . فإذا كان الهدف النهائى هو زيادة عدد ساعات الاستذكار أربع ساعات يوميا فمعنى ذلك أنه حقق ربع الهدف تقريبا .

وكما كان الأمر بالنسبة للجانب السلوكى والجانب الخاص بالظروف فإن مستوى التغيير يجب أن يعين بشكل فردى لكل مسترشد على حدة ، وغالبا فإن كمية الرضا أو الإشباع الناتج عن تحقيق هدف معين تتوقف على مستوى الأداء المحدد . ويتوقف تحديد مستوى ملائم للتغير على عدة عوامل مثل المستوى الحالى لسلوك المشكلة . المستوى الحالى للسلوك المرغوب ، الإمكانيات المتاحة للتغيير ، استعداد المسترشد للتغيير ، والدرجة التى تعمل بها الظروف الأخرى أو الأشخاص الآخرون على الإبقاء على المستوى الحالى للسلوك . ويشير هوسفورد وفيسر (١٩٧٤) Hosford & Visser أن مثل هذه العوامل غالبا تجعل تحديد مستوى الهدف أصعب الأجزاء تحديدا .

وفى بعض الأحيان وبصفة خاصة عندما يتصل السلوك بالتعامل مع شخص آخر (أحد الزملاء - المدرس - الإخوة - الوالدين) فإن إعداد أهداف عالية أو مبالغ فيها فى السلوكيات المرغوبة قد ينتج عنها مشكلات أخرى . وفي مثل هذه الحالات يجب على المرشد ألا يشجع الاتجاه المثالى (اتجاه الكمال) الموجود لدى المسترشد لأن تحقيق الهدف سيواجه صعوبات قد تجعله مستحيلا .

وقد اقترح كيريسك وشيرمان (١٩٧٦٨) Kiresuk & Sherman استخدام أسلوب مقياس تحقيق الهدف Goal Attainment Scaling حيث يعد مدرج للسلوكيات المرغوبة بالنسبة للهدف لكل مجال من مجالات المشكلات. حيث تعطى درجات لكل نتيجة بدءا من نتيجة مرغوبة جدا (+٢) نتيجة أكثر من المتوقع (+١) نتيجة غير مرغوبة بدرجة عالية (-٢) نتيجة أقل من المتوقع (-١) نتيجة متوقعة لأقصى ما يمكن (صفر). ويوضح شكل ١٣ استخدام مقياس تحقيق الهدف مع أحد مرضى قرحة المعدة.

التاريخ ٧٣/١٠/٢٤	تكرار نوبات القرحة	التقدير
نتيجة غير مرغوبة تماما	مرة فى اليوم	- ٢
نتيجة أقل من المتوقع للنجاح فى العلاج	مرة كل يومين	- ١
المستوى المتوقع لنجاح العلاج	مرة كل أسبوع	صفر
أعلى من مستوى النجاح المتوقع مع العلاج	مرة كل أسبوعين	+ ١
أفضل نجاح متوقع من العلاج	لا توجد نوبات خلال الشهر	+ ٢

شكل : ١٨ استخدام طريقة تقدير تحقيق الهدف مع حالة قرحة معدية

عن كورميير وكورميير (١٩٨٥)

وها هى بعض العبارات التى يستخدمها المرشد أثناء الجلسات لتحديد مستوى التغيير :

لأى درجة يمكن أن نقارن ذلك الذى تود أن تحققه من سلوك بما هو موجود الآن؟

ما هو تكرار السلوك الذى نسعى إلى تحقيقه ؟

يبدو مما قلته أنك تستذكر الآن بواقع ساعة يوميا، ما هو عدد ساعات الاستذكار التى ترى أنها معقولة بالنسبة لك؟

يبدو أن لك صديقا واحدا فى الوقت الحاضر، كم تتصور أن يصبح عدد أصدقائك؟

والمرشد بمثل هذه العبارات يتطلع إلى الحصول على بعض المؤشرات حول المستويات الخاصة بالسلوك المرغوب فى الوقت الحاضر وفى المستقبل. ويمكن التعبير عن هذا المستوى أو هذه المستويات فى صورة تكرارات (عدد مرات حدوث السلوك) أو كمية السلوك

الذي يود المسترشد أن يقوم به. وفي بعض الحالات يكون هناك مستوى واحد للسلوك المرغوب كأن يكون المسترشد بصدد اتخاذ قرار حول تغيير وظيفته أو تغيير تخصصه الدراسي ، إلخ .

ويمكن للمرشد أن يساعد المسترشد في تكوين مستوى مناسب للتغيير المطلوب عن طريق الرجوع للبيانات الخاصة بمراجعة الذات التي تجمع خلال مرحلة التقدير (تصوير المشكلة) ، وإذا كان المسترشد لم يشترك في ملاحظة سلوكه الذاتي فإن هذه نقطة أخرى يجب أن نستفيد منها في أن نجعل المسترشد يلاحظ ويسجل الكميات الحالية لسلوك المشكلة (كم مرة يغضب، كم من الوقت يستمر قلقه إلخ...) وكذلك كمية سلوك الهدف. وهذه المعلومات تعطي المسترشد فكرة عن المستوى الحالي للسلوك والذي يشار إليه على أنه معدل القاعدة (أو سلوك القاعدة) Base rate أو خط الأساس Baseline . وهذه المعلومات ذات أهمية في تحديد المستوى المطلوب تحقيقه حيث يكون من الممكن مقارنته مع خط الأساس. وكما سبقت الإشارة إليه فإن الحصول على معلومات عن المسترشد يفيد في تحديد المشكلات وتحديد الأهداف ، وكذلك في ملاحظة التقدم نحو الأهداف. وفي الواقع فإن مستوى التغيير يتناسب مع نوع المشكلة، وقد سبقت الإشارة إلى أن المشكلات يمكن أن تكون خاصة باختيار أو بتغيير. وبالنسبة لمشكلات الاختيار فان مستوى الهدف يعكس صراعا نحتاج إلى حله أو اختيارا أو قرارا نحتاج أن نتخذه. على سبيل المثال : قد يكون أمام المسترشد ثلاثة خيارات أو ثلاثة بدائل ويريد أن يختار واحداً منها. أما في مشكلات التغيير فان المستوى الذي يعكسه الهدف يحدد كلا من الاتجاه ونوع التغيير المطلوب. فمثلا المسترشد الذي يرغب أن يكون أكثر توكيدا في سلوكه (أكثر حزما) فقد يكون المطلوب تكوين مهارة ليست لديه ، أو زيادة مهارة موجودة بمستوى منخفض. في الحالة الأولى يكون الهدف هو اكتساب سلوك وفي الحالة الثانية يكون الهدف هو زيادة سلوك. وفي بعض الأحيان يكون لدى المسترشد المهارة أو السلوك المطلوب ولكنها تحجب عن طريق مشاعر غير مناسبة ، وبذلك يصبح الهدف في هذه الحالة موجها نحو المشاعر أكثر مما يوجه نحو السلوك الصريح. وتكون المشكلة ناتجة عن كف الاستجابة كما يكون الهدف هو إزالة الكف أو تحرير الاستجابة disinhibition of Response عن طريق العمل مع الانفعالات التي تقف في طريق الاستجابة . كذلك ففي بعض الأحيان تكون المشكلة

هى زيادة سلوك ما ويكون المرغوب تقليل هذا السلوك. ويكون تقليل أو إزالة سلوك ظاهر أو مستقر هدفاً عندما تكون مشكلة المسترشد هى المبالغة فى الاستجابة ، مما يعنى أن الاستجابة تتكرر بشكل كبير ومكثف ، أو فى مواقف اجتماعية غير مناسبة مما يؤدى إلى ضيق للمسترشد أو لغيره. وهنا فى هذه المشكلات تكون كمية وتكرار السلوك اكثر اهمية من صورة الاستجابة نفسها وهو الذى يمثل المشكلة. وفى العادة فإن العمل على زيادة السلوك أو تكوينه أسهل وأيسر من العمل على تقليل أو حذف سلوك. ويعتبر هذا سببا هاماً يجعلنا دائما نحاول أن تضع أهداف المسترشدين فى صورة موجبة ، أى فى صورة سلوك مرغوب يود أن يفعله عن وضعها فى صورة سالبة أى أشياء لا يريد أن يعملها. فمثلا المسترشد الذى تراوده أفكار سالبة عن الذات يمكن أن نركز على زيادة معدل الأفكار الموجبة عن الذات كهدف.

وفى بعض الأحيان يكون الهدف هو الإبقاء على استجابة ظاهرة أو مستترة بمعدلها الحالى تحت الظروف القائمة. مثلا يكون هدف المسترشد هو المحافظة على كمية استذكاره فى الوقت الحاضر. ويهمنا مثل هذه الأهداف أحيانا بعد أن نكون قد حققنا أهدافا فيها زيادة أو نقصان، مثلا زيادة ساعات الاستذكار إلى مستوى معين ثم المحافظة على هذا المستوى.

التعرف على الأهداف الجزئية أو خطوات التصرف وتحديد تتابعها :

قد تكون التغييرات التى نحددها فى أهداف الإرشاد كبيرة. ومن هنا يكون من الأفضل أن نسعى لتحقيقها بشكل تدريجى. وفى رأى باندورا (١٩٦٩) Bandura أن أى برنامج يعد لإحداث تغيير ما فى سلوك المسترشد ينبغى أن يكون منظما فى صورة تتابع تعليمى مرتب، يوجه المسترشد عن طريق خطوات صغيرة نحو السلوكيات النهائية المطلوبة. وفى عملية تحديد الأهداف، فإن هذا التتابع التعليمى المتدرج يمكن تحقيقه عن طريق تجزىء الهدف النهائى إلى سلسلة من الأهداف الأصغر والتى يطلق عليها « الأهداف الفرعية Subgoals » أو « خطوات التنفيذ Action Steps» . وتساعد الأهداف الفرعية (أو الجزئية) المسترشد على أن يمضى نحو حل مشكلاته بطريقة مخططة. وعادة فإن

الأهداف الفرعية تعد فى صورة تدرج بحيث يكمل المسترشد الأهداف الجزئية الموجودة فى القاعدة أولا ثم يصعد لأعلى مع الهرم. وعلى حين يتيح الهدف النهائى توجها عاما للتغير فإن الأهداف الجزئية المحددة يمكن أن تحدد الأنشطة المباشرة ودرجة الجهد اللازمة لإحداث التغييرات.

ويفترض باندورا (١٩٦٩) أن تتابع الأهداف فى صورة أهداف جزئية يزيد احتمال الوصول إلى النتائج المرغوبة لسببين : الأول : أن إكمال الأهداف الجزئية يبقى على خبرات الإخفاق فى أدنى الحدود. كذلك فإن إكمال الأهداف الجزئية بنجاح سوف يشجع المسترشد ويساعده على المحافظة على واقعية التغيير . وقد أكد هذا الرأى جيفرى (١٩٧٧) Jeffery من خلال بحوثه . أما السبب الثانى فهو أن تنظيم الهدف النهائى فى شكل أهداف جزئية يشير إلى أن الأهداف الجزئية اليومية المباشرة تكون أقوى عن الأهداف الجزئية الأسبوعية البعيدة .

والأهداف الجزئية التى نحددها قد تمثل سلوكا ظاهرا أو سلوكا غير ظاهر (داخلى) حيث إن برنامج التغيير الشامل يشتمل عادة على تغييرات فى أفكار ومشاعر المسترشد، بالإضافة إلى سلوكياته الظاهرة والمواقف البيئية. وقد تنشأ الأهداف الجزئية عن طرق العلاج أو الأساليب التى يوصى بها لحل مشكلة معينة، أو عندما لا تكون هناك أساليب رسمية متوافرة، نتيجة الأفكار غير الرسمية أو العامة Common-Sense Ideas. وفى أى من هذه الحالات يكون هناك تصرفات تحرك المسترشد فى اتجاه الهدف النهائى المرغوب. وبعد أن يتم تحديد الأهداف الجزئية وانتقاؤها فإنها ترتب فى سلسلة من المهام (الواجبات) المتدرجة (فى شكل هرمى) تبعا لدرجة صعوبتها وإلحاحها (أولويتها) ، ويقوم المرشد برسم شكل هرمى فارغ على ورقة بيضاء. وقد تمثل سلسلة الأهداف الجزئية المطالب المتزايدة من نفس السلوك (الظاهر أو غير الظاهر) أو تمثل سلوكيات مختلفة مع ترتيب تلك التى تتضمن استجابات سهلة وبسيطة قبل التى تتضمن استجابات معقدة وصعبة. وفى الطريقة الثانية يكون المحك فى الترتيب حسب الفورية أو درجة الإلحاح (immediacy). وفى هذا المحك، فإن الأهداف الجزئية ترتب تبعا للمهام المطلوبة أولا أى تلك المهام التى ينبغى القيام بها قبل إنجاز غيرها.

أما ترتيب الأهداف الجزئية تبعا لتعقدها فإنه يقوم على أساس من قواعد التعلم المعروفة باسم التشكيل Shaping والتقريب المتتابع Successive Approimating ويساعد التشكيل الشخص على تعلم كمية صغيرة (من السلوك) فى المرة الواحدة مع تشجيع أو تعزيز كل مهمة يكملها الفرد بنجاح. وبالتدريج فإن الشخص يتعلم كل الكمية أو يحقق النتيجة الكلية من خلال هذه الخبرات التعليمية المجزأة التى تقرب تتابعيا النتيجة العامة الكلية .

خطوات تحديد وترتيب الأهداف الجزئية :

إن تحديد وترتيب الأهداف الفرعية أمر هام فى نجاح المسترشد فى تحقيق الهدف النهائى. وتشتمل هذه العملية على الخطوات الآتية :

أولا - يحدد المسترشد الخطوة الأولى التى ينبغى عليه أن يقوم بها ، أى الأشياء الأولى التى يحتاج أن تتم ليتحرك فى الاتجاه المرغوب. وتكون الخطوة الأولى إجراء أو تصرف ما يكون مريحا ويمكن تحقيقه. وفى هذا الصدد يقول كارخوف وأنتونى (١٩٧٩) Carkhuff and Anthony « إن الغالبية العظمى من الناس الذى يتوقفون عن البرامج إنما يفعلون ذلك لأنهم يجدون أنفسهم غير قادرين على إكمال الخطوة الأولى بنجاح... وعلى العكس من ذلك فان الاكمال الناجح للخطوة الأولى يشجع المسترشد على تحديد استمراره ومواصلة تنمية ثقته في نفسه (ص١٨٥ - ١٨٦) ويضيفان «إن على المسترشد أن يسأل نفسه السؤالين التاليين: هل سيكون قادرا على القيام بهذه الخطوة الأولى بنجاح؟، هل هذه الخطوة الأولى تؤدى مباشرة إلى الهدف ؟ »

ثانيا : إذا تقدم المسترشد بنجاح فى الخطوة الأولى، يجرى تحديد وترتيب خطوات إضافية وسطية تعبر الفجوة بين الخطوة الأولى والهدف النهائى. (وإذا لم يتقدم المسترشد فى الخطوة الأولى ناقش معه هذه المسألة ، وراجع الخطوة الأولى). والخطوات الوسطية الفعالة هى التى تبنى على جوانب القدرة والامكانيات الموجودة، ولا تتعارض مع نظام القيم لدى المسترشد ، وتمثل تصرفات يومية أو قريبة المدى وليس تصرفات أسبوعية أو بعيدة المدى.

ولا توجد قاعدة حاسمة وسريعة بالنسبة لعدد الخطوات الوسطية التي نحددها فيماعدا أن نتأكد أنه لا توجد فجوات واسعة بين الخطوات ، وتبدأ كل خطوة من الخطوات المتتابعة بالتدريج عند انتهاء الخطوة التي تسبقها. ويمكن للمسترشد أن يأخذ في اعتباره عند ترتيب الخطوات الوسطية الإجابة عن السؤالين التاليين :

أين سأكون عندما أكمل هذه الخطوة ؟

ماذا ستكون الخطوة الرئيسية التالية ؟

ويحتاج المرشد أن يتأكد أن كل خطوة وسطية تتطلب إجراء أساسيا أو نشاطاً واحداً من جانب المسترشد، وإذا كان هناك نشاطاً أو أكثر فانه من الأفضل أن نجعلهما خطوتين منفصلتين .

وقد قلنا من قبل أن الخطوات الوسطية ترتب على أساس عاملين :

١ - درجة الصعوبة والتعقيد « ما هو الأسهل وما هو الأصعب ؟ »

حيث توضع الواجبات أو المهام الأقل تعقيدا ومطالب قبل غيرها .

٢ - الفورية : « ماذا أحتاج أن أقوم به قبل أن أفعل ذلك؟ »

والمهام أو الواجبات المطلوبة أولا توضع قبل غيرها.

والخطوات المرتبة توضع بعد ذلك في هرم الأهداف (انظر شكل ١٤) وعادة نستخدم القلم الرصاص لأننا ونحن نتحرك على الهرم فإن الأهداف الجزئية قد نحتاج إلى تعديلها أو إعادة ترتيبها. وكما يقول ديكسون وجلوفر (١٩٨٤) Dixon & Glover فإن الأهداف الجزئية تمثل عرضا أو تصويرا مبكرا للمشكلة ، وقد تحتاج إلى مراجعة من جانب المسترشد والمرشد عند إستخدام استراتيجيات للإرشاد.

ثالثا : وبعد تحديد كل الخطوات وترتيبها ، يبدأ المسترشد في تنفيذ الإجراءات المحددة في الأهداف الجزئية بدءا بالخطوة الأولى ومضيا إلى باقي الخطوات. ومن الحكمة أن لا نحاول مع هدف جزئي آخر حتى يكمل المسترشد الهدف الجزئي السابق له في الهرم بنجاح. ويفيد التقدم الذي يحرزه المسترشد في الخطوة الأولى والخطوات التالية في أنه

يعطينا معلومات مفيدة حول ما إذا كانت الفجوات بين الخطوات واسعة أو مناسبة ، وما إذا كان تتابع الخطوات (ترتيبها) مناسبا. ومع تنفيذ الأهداف الجزئية فإنها تصبح جزءا من مخزون (رصيد) المسترشد بحيث يمكن استخدامها فى الجهود الإضافية للتغيير والاتجاه نحو الأهداف النهائية.

العبارات التى يمكن للمرشد أن يستخدمها فى تحديد الأهداف الجزئية (الفرعية) :

كيف ستمضى فى عمل ذلك (أو التفكير أو الإحساس به) ؟

ماذا تحتاج لعمله بالضبط لكى يحدث ذلك ؟

دعنا نفكر فى بعض التصرفات التى تحتاج للقيام بها لتحقق الهدف.

هيا نفكر فى الخطوات التى تحتاج أن تقوم بها من حيث أنت الآن إلى حيث تريد أن تكون.

ويحاول المرشد دائما أن يشجع المسترشد ويسانده على أن يشترك ويتحمل المسئولية فى اعداد الأهداف مع تذكر ان المسترشد يهتم بتنفيذ التغييرات التى حددها بنفسه. وقد يحدث بعد استخدام العبارات السابقة من جانب المرشد أثناء الجلسات أن يظل المسترشد عاجزا عن تحديد أى خطوات مرغوبة أو ضرورية أو أى أهداف فرعية (جزئية). وهنا يحتاج المرشد أن يلقن(*) المسترشد إما عن طريق أن يطلب منه أن يفكر فى آخرين لهم مشكلات متشابهة ويحدد أساليب التصرف ، أو عن طريق استخدام عبارات تصف مثالا أو نموذجا لخطوة إجرائية أو هدف جزئى. والمرشد لا يلقن المسترشد فى هذه الحالة ليدله على الإجابة وإنما على أن هناك بدائل فى جميع الأحوال .

العبارات التى يستخدمها المرشد لتحديد تتابع الأهداف الجزئية:

ما هى خطوتك الأولى؟

ماالذى يمكنك أن تعمله بمنتهى السهولة ؟

(*) التلقين فى العلاج السلوكى معناه التلميح ببعض الجوانب التى تساعد على التعرف على السلوك المطلوب.

ما الذى تجد أنك ستعمله بصعوبة بالغة ؟

ما هو أكثر الأشياء أهمية لتعمله ، الآن ؟

ما هو أقل الأشياء أهمية لتعمله ، الآن ؟

هل يمكنك ترتيب هذه الخطوات لتصل لأكبر نجاح فى الوصول للهدف؟

دعنا نفكر فى الخطوات التى تحتاج للقيام بها لتتحرك من موقعك الآن إلى حيث تريد وأن نرتبها من السهل إلى ما يبدو أنه أصعب.

هل يمكن أن تفكر فى بعض الأشياء التى تود عملها قبل أشياء أخرى بينما تخطو نحو تحقيق الهدف.

ومثل هذه العبارات التى يستخدمها المرشد يمكن أن تساعد المسترشد على أن يدرك أن العمل الذى سيقوم به يمكن تجزئته ، ويمكن أيضا ترتيبه حسب مستوى الأهمية وحسب مستوى الصعوبة.

تحديدالعوائق:

للتحقق من أن المسترشد يستطيع أن يتم كل خطوة (هدف جزئى) بنجاح يصبح من المفيد أن نحدد أى عقبات يمكن أن تعطل . وقد تشتمل المعوقات على سلوك ظاهر أو غير ظاهر . وهناك عوائق كامنة نحتاج إلى تمحيصها مع المسترشد نفسه مثل وجود أو غياب مشاعر أو حالات مزاجية أو أفكار أو معتقدات وإدراكات معينة ، أو وجود أشخاص آخرين أو مواقف معينة أو غيابهم . ومن العوائق التى تقف فى سبيل تحقيق الأهداف نقص المعرفة أو نقص المهارة . ويحتاج المرشد و المسترشد أن يتعرفا على جوانب نقص المعرفة أو نقص المهارة لإتمام الخطوات الخاصة بالهدف وتوفير المعلومات اللازمة أو التدريب على المهارات المناسبة قبل محاولة تنفيذ الأهداف الجزئية .

العبارات التى يستخدمها المرشد فى تحديد العوائق (العقبات) :

ما هى بعض العقبات التى قد تواجهها فى محاولة القيام بهذا التصرف ؟

من هم الأشخاص (المشاعر ، الأفكار ، المواقف) التى يمكن أن تقف فى طريق تنفيذ ذلك ؟

ما الذى يمكن أن يمنعك من القيام بهذا النشاط ؟

من الذى يمكن أن يقف فى طريق قيامك بهذا النشاط ؟

ما هى المعلومات أو المهارات التى تحتاجها لتتم هذا الإجراء بفاعلية ؟

وفى بعض الأحيان يحتاج المرشد إلى أن يوضح بعض العقبات التى لا يتبينها المسترشد . وإذا تم تحديد العقبات الهامة ، فإننا نحتاج إلى خطة للتعامل مع أو مواجهة الآثار المترتبة على هذه العقبات .

فمثلا لو كانت الخطوات تتضمن السير لفترة كل يوم وكان العائق الموجود يتعلق بالجو مثل البرودة الشديدة أو المطر أو الحرارة الشديدة فيمكن أن يتم السير داخل أماكن مغلقة .

تحديدالإمكانيات:

ويقصد بذلك التعرف على العوامل التى تساعد المسترشد على إكمال الهدف الجزئى بصورة فعالة . والإمكانيات مثلها مثل العقبات لها جوانب أوسلوكيات ظاهرة وأخرى غير ظاهرة . ونحتاج إلى اكتشاف الإمكانيات الكافية بما فيها المشاعر ، والأفكار ، وأنظمة التفكير ، والناس والمواقف ، والمعلومات والمهارات . وفى هذه الخطوة يحاول المرشد أن يساعد المسترشد على أن يتعرف على الإمكانيات الموجودة فعلا أو النامية والتى إذا استخدمت يمكن أن تكمل مهام الهدف الجزئى بصورة أفضل وأكثر نجاحا .

بعض العبارات التى يستخدمها المرشد لتحديد الإمكانيات :

ما هى الإمكانيات التى لديك لتساعدك فى هذا الإجراء ؟

ما هو نوع المساندة التى يمكن أن تحصل عليها من الآخرين ؟

والتى يمكن أن تستخدمها ليكون تنفيذ هذا الإجراء سهلا ؟

ما هى المعلومات والمهارات التى لديك ، والتى يمكن أن تساعدك فى القيام بهذه المهام بنجاح أكبر ؟

مراجعةالتقدم:

من المفيد عند إكمال أى هدف جزئى أن يقوم المرشد مع المسترشد بمراجعة ما تحقق لتقويم التقدم الذى حدث ولتحديد ما إذا كان الهدف الجزئى التالى له فى الترتيب مازال مناسبا فى المكان الموضوع فيه على هرم الهدف . وفى جميع الأحوال فإنه إذا لم يتحقق الهدف الجزئى فإن المرشد والمسترشد عليهما أن يناقشا ما يمكن أن يكون قد حدث من خطأ وماذا يمكن عمله بنجاح أكبر فى المستقبل . وفى رأى جامبريل (١٩٧٧) Gambrill أن أكثر الأسباب شيوعا فى الإخفاق فى تنفيذ الأهداف الجزئية هو وجود مسافات واسعة بين الخطوات (فجوات) . وفى هذه الحالة فإن الإخفاق فى تحقيق الهدف الجزئى يعتبر دليلا مفيدا يساعد المرشد على إدراك أن هناك خطوات صغيرة مطلوبة (تقريبات متتابعة أكثر تقاربا) . كذلك يمكن للمرشد أن يعيد دراسية الهدف من حيث الواقعية ومن حيث انتمائه للمسترشد وليس لغيره ، و ما إذا كان المسترشد قد نفذه كما هو محدد ، وكذلك ما إذا كانت لدى المسترشد الإمكانيات اللازمة للتنفيذ ، فإذا لم يجد المرشد شيئا منها فعليه أن يبحث عن الأشياء التى يحافظ عليها سلوك المشكلة ، فقد يكون لهذا السلوك (غير المتكيف) مكاسب ثانوية نحتاج إلى أن نتعرف عليها .

ويجب على المرشد أن يساند ويشجع ويعزز المسترشد عندما يكمل مهام الهدف الجزئى وذلك للمساعدة على الإبقاء على تطلع المسترشد والتزامه . كما أنه من المهم أن ندرك أن إعداد الهدف له نتائج بالنسبة للمسترشد أكبر من مجرد الوصول إلى هدف مقصود . فمن المفيد أن نستكشف مع المسترشدين ما يتعلمونه من هذه العملية وكيف يمكن تطبيق واستخدام ذلك التعلم فى مجالات أخرى للحياة . وكما يرى كثير من الباحثين فى مجالات الإرشاد فإن المسترشدين ينبغى أن يكسبوا من عملية المساعدة نفسها أكثر من مجرد القدرة المحدودة على الوصول إلى هدف منفرد ومعزول .

بعض العبارات التى يمكن للمرشد استخدامها لمراجعة التقدم :

هل يمكن أن تصف لى كيف نفذت الإجراء أو الخطة التى حددناها الأسبوع الماضى ؟

ما هى المشكلات ، إذا كان هناك ، التى واجهتها فى القيام بهذا الإجراء ؟

ماذا تعلمت من قيامك بهذا ؟ هل يكفى هذا لتتحرك إلى خطوة أخرى أم نحتاج للعمل مع نفس الإجراء مرة أخرى ؟

بعض الصعوبات فى تحديد الأهداف :

يسرد كرمبولتز و ثوريسون(*) (١٩٧٦ Krumboltz Thoreson ، وهما من رواد مدرسة الإرشاد والعلاج السلوكى ، مجموعة من الصعوبات التى يقابلها المرشد فى تحديد الأهداف وذلك على النحو التالى :

١ - تكون المشكلة هى سلوك شخص آخر .

٢ - أن يكون التعبير عن المشكلة فى صورة مشاعر .

٣ - تكون المشكلة هى غياب الهدف .

٤ - تكون المشكلة أن السلوك المرغوب غير مرغوب .

٥ - تكون المشكلة أن المسترشد لا يعرف أن سلوكه غير مناسب .

٦ - تكون المشكلة فى صورة صراع اختيار .

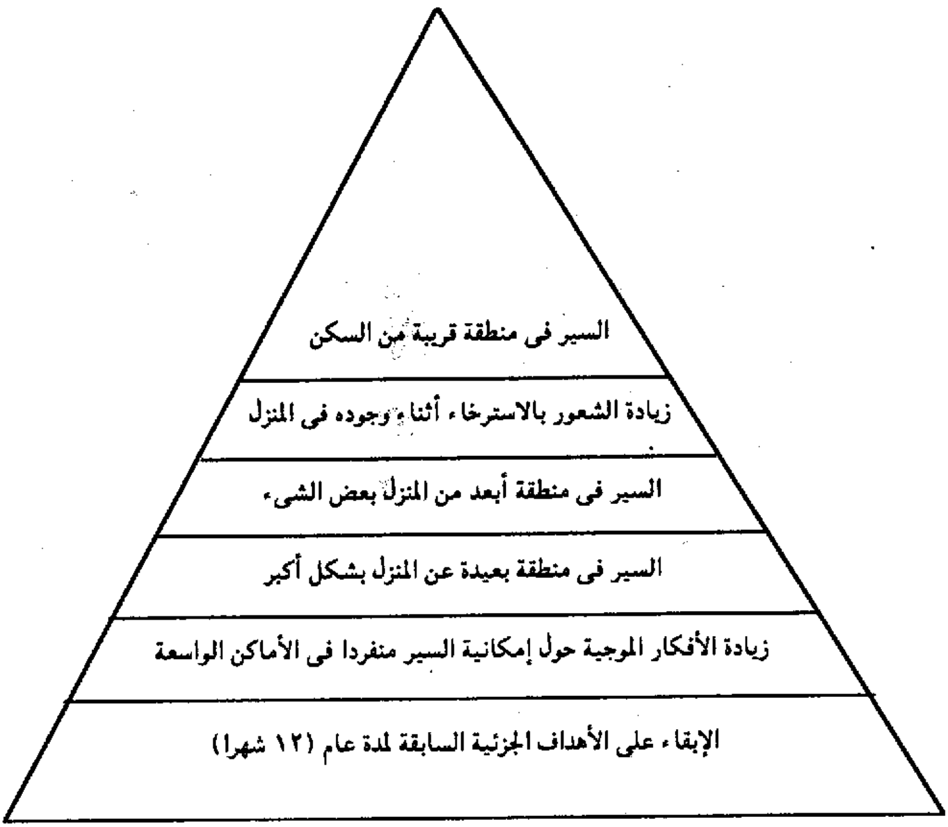
٧ - المشكلة هى الميل لعدم تحديد أى مشكلة .

التوجهات النظرية لإعداد أهداف للإرشاد :

تعتبر عملية تحديد وصياغة أهداف نوعية للإرشاد أكثر ارتباطا بالمدرسة السلوكية عن غيرها من المدارس الأخرى ، كذلك فإن مدرسة العلاج بالواقع تقوم على التخطيط للإرشاد ، والتخطيط بطبيعته يشتمل على تحديد واضح للأهداف ، كذلك فإن الباحثين

* يناقش كرمبولتز وثوريسون هذه المشكلات بالتفصيل ، وقد ورد ذكر جانب كبير منها فى العرض الذى قدمناه . ويمكن الرجوع للمرجع الخاص بكرمبولتز وثوريسون فى قائمة المراجع.

الذين ينادون باستخدام أسلوب حل المشكلات كمرافق لنظريات الإرشاد يرون أن تحديد الأهداف يعتبر خطوة أساسية في الإرشاد .



الهدف النهائى : أن يفكر ويشعر ويسلك كشخص آمن عند التجول فى الاماكن الواسعة

شكل (١٩) هرم الأهداف الجزئية

مراجع الفصل الثامن

١ - العربية :

محمد محروس الشناوى : محاضرات فى تقويم البرامج : المعهد المصرى لتقويم البرامج وزارة الشئون الاجتماعية القاهرة ١٩٨٢ .

٢ - الأجنبية :

1 - Bandura, A (1969) Principles of behavior modification New York : Holt, Rinehart and winston.

2 - Cormier, W. H., & Cormier, L.S. (1985) Interviewing Strategies For Helpers : Fundamental Skills and Cognitive behavioral Interventions (2nded) Monterey, CA: Brooks/ Cole Publishing Company.

3 - Carkhuff, R.R., & Anthony, W.A (1979) Counseling Methods. New York: Holt, Rinehart and Winston.

4 - Cautela, J.R. & Upper, D. (1975) The Process of individual behavior theraapy. In M. Hersrn, R. Cisler & P. Milles (eds) Progres In Behavior Modification (pp 275-305) Newyork: Acadmic Pess.

5 - Dixon, O. N. & Glover, J. A. (1984) Counseling: A problem Solving Approach. NewYork. John wiley and sons.

6 - Frey, Q. H. & Eaming, H. E (1979) A Taxonomy of Counseling goals and Methods. Personnel and Gauidance Journal, 58, 26-33.

7 - Gambrill, E. D. (1977) Behavior Modification: Handbook of Assessment, intervention and Evaluatian. San Francisco: Jossy- Bass.

8 - Gottman, J. M. & Lebium, S.R (1974) How to do Psychotherapy and how to evaluate it. Newyork: Holt, Rinehart and Winston.

9 - Hill, C.E (1975) A Process Approach For estabhishing Counseling goals and outcomes:Personnel and Gauidance Journal, 23, 571- 576.

10- Hosford, R. C & devisser, L (1974) Behaviorl Approaches to Counseling: An introduction. Waslningtan, D.C: American Personnel and Guidance Press.

11- Jeffery, K. M. (1977) The effects of goal-setting and self motivated Persistence: unpnblished doctoral dissertatian, Stanford unisersrty. & Stanford, CA.

12- Kiresuk, T.J. & Shernan, R.E (1968) Goal Attainment Scaling: A general method for evaluating Comprehensive mental health Pragrams. Community Mentl Healh Journel 4, 443-453.

13- Krunboltz, J.Q. & Thoreson, C.E . (1976) Counseling Methods, New York: Holt, Rinehart and Winston.

14- Stewart, N. R.., Winborn. B. B., Johnson, R. C., Burks, H. M. & Engelkes, J. R. (1978) Systematic Counseling Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

15- Van Hoose, W. H. & Koltar, J.A (1977) Ethical and Legal issues in Counseling and Psychotherapy. San Francisco: Jossy- Bass.

الفصل التاسع

اختيار طريقة للإرشاد

ها نحن قد تابعنا عملية الإرشاد بدءا من مرحلة العلاقة الإرشادية ثم مرحلة التشخيص أو تصوير المشكلة فمرحلة إعداد الأهداف الإرشادية التى ترسم لنا صورة السلوكيات والاختيارات التى يتطلع لها المسترشد عند إكمال العملية ، وقد وصلنا إلى مرحلة من مراحل الإرشاد نتوقف عندها لنتخذ مجموعة من القرارات حول طريقة (*) (إستراتيجية) مناسبة لننقل الهدف إلى الواقع .

ونتناول فى هذا الموضوع جانبين أساسيين :

الأول : توقيت الإستراتيجيات (الطرق) .

الثانى : المعايير التى تعتبر عند اختيار طريقة للإرشاد .

توقيت طرق الإرشاد :

من الأسئلة الهامة التى تطرأ للمرشد أثناء سيره فى خطوات الإرشاد ذلك السؤال الخاص بالوقت المناسب للدخول بطريقة أو أسلوب إرشادى لتحقيق الهدف (أو الأهداف) الذى تم تحديده من قبل . وقد يميل بعض المرشدين المبتدئين إلى استخدام إستراتيجيات التدخل بسرعة أكبر من اللازم ، ومن ثم يقدمون توصيات أو خطوات إجرائية غير ناضجة ناتجة عن حاجتهم الخاصة فى أن يكونوا معاونين لغيرهم . وينبغى على المرشد أن تكون لديه دائما خطة أو منطق لأى طريق يسير فيه ، ذلك أن الانتقال من بناء علاقة قوية مع المسترشد ومن تحديد المشكلة وتحديد الأهداف إلى اختيار واستخدام إجراء إرشادى يعتبر أمراً غاية فى الأهمية .

يقول إيزينبرج وديلانى (١٩٧٧) Eisenberg & Delaney

* يستخدم المؤلف تعبيرات مثل طرق ، إستراتيجيات ، أساليب ، وفنيات الإرشاد بالتبادل .

« من الأهمية أن نركز على أن توقيت وتتابع التطبيق هى عوامل حيوية فى استخدام إستراتيجية للإرشاد ، ذلك أن التطبيق غير الناضج قد ينتج عنه آثار مدمرة . ويمكن استخدام طرق الإرشاد بشكل فعال فقط بعد تكوين علاقة فعالة وبعد تحديد ووصف أهداف الإرشاد بوضوح » . (ص ١٤٥)

ورغم صعوبة تحديد عدم النضج فى التطبيق بالنسبة لكل حالة فإنه يمكن اتباع بعض الإرشادات التى تساعد على جعل الانتقال عبر المراحل السابقة فى عملية الإرشاد أكثر فاعلية . ويوصى كورمبير وكورميير (١٩٨٥) Cormier & Cormier باتباع الإرشادات الخمسة التالية للمساعدة على الحكم على توقيت استخدام الطريقة الارشادية:

نوع العلاقة ، وتقدير المشكلة ، وتطوير الأهداف الإرشاية المرغوبة ، وعلاقات التجهيز (التحضير) للإرشاد لدى المسترشد ، وبيانات خط القاعدة . (ص ٢٩٥) .

١ - نوعية العلاقة :

يرى كثير من الباحثين أن إستراتيجية الإرشاد لن تكون لها فاعلية إلا إذا استخدمت فى وجود علاقة إرشادية قوية . وعندما يبدأ المسترشد العمل مع خطة أو إجراء فإن مساندة المرشد تبقى ذات أهمية حيوية . وتساعد العلاقة الإرشادية القوية المسترشد فى أن يحول المساندة من مساندة يستمدها من البيئة أى من خارجه إلى مساندة ذاتية يستمدها من داخله . وتساعد المؤشرات التالية على معرفة أن العلاقة قوية بدرجة كافية لتزود المسترشد بالمساندة :

١ - أن يعبر المسترشد لفظيا عن أنه تفهم مشاعره أو مشاغله بدقة .

٢ - أن يكون المسترشد قد أظهر فى عملية الإرشاد اشتراكا قائما على الرغبة - بإظهار سلوكيات مثل المحافظة على الموعد ، والحضور للجلسات ، وإكمال الواجبات المنزلية ، والانفتاح الذاتى بمشاغله الشخصية ، ومشاركة مشاعره مع المرشد .

٣ - يكون المرشد والمسترشد قد ناقشا كل ما يعوق الاتصال (التخاطب) المنفتح.

٤ - أن يشعر المرشد بالراحة فى المواجهة والمصارحة واستخدام الفورية مع هذا المسترشد.

٢ - تقدير المشكلة :

قد ينتج التدخل الإرشادى باستخدام طريقة إرشادية فى وقت مبكر عن المطلوب نتيجة عدم الحصول على تقدير كامل للمشكلة . وفى هذه الحالة تكون النتيجة اختيار إستراتيجيات غير مناسبة . ويمكن للمرشد عندما يهم باقتراح بعض الخطوات أو بعض الإجراءات أن يسأل نفسه الأسئلة التالية :

١ - هل أعرف سبب وجود المسترشد هنا ؟

٢ - هل المشكلة التى عرضها المسترشد تمثل كل المشكلة أم جانبا منها فقط ؟

٣ - هل أعرف سلوكيات المشكلة والمواقف الخاصة بهذا المسترشد ؟

٤ - هل يمكننى أن أصف الظروف المسهمة فى مشكلة المسترشد ؟

٥ - هل لدى وعى بشدة المشكلة وتركيزها فى الوقت الحاضر ؟

وإذا كانت الإجابة على هذه الأسئلة بالإيجاب (نعم) فإنه بوسع المرشد أن يمضى فى طريق خطته أما إذا لم تكن الإجابة كذلك فإنه يحتاج إلى استكمال التقدير الشامل للمشكلة .

٣ - إعداد أهداف الإرشاد :

إذا قدمت إستراتيجية للإرشاد قبل إعداد الأهداف الإرشادية فإنك تكون قد أخطأت الطريق . ولأن طريقة الإرشاد تعتبر الوسيلة التى تستخدمها لتحقيق الأهداف فإنه من الضرورى أن تأتى عملية إعداد الأهداف أولا قبل اختيار الطريقة . ويجب عليك أن تحقق مع المسترشد أنكما قد وصفتما النتائج السلوكية المرغوبة للارشاد قبل أن تقترح طريقة للوصول إليها . وهذه المعلومات تساعدك على تحديد ما إذا كانت الطريقة المختارة تؤدى إلى النتائج المستهدفة .

٤ - تجهز المسترشد والتزامه :

قد يكون من الأفضل أن تبدأ فى العملية ببطء ثم تسرع بعد ذلك عن أن تتحرك مع الخطط بسرعة كبيرة قد تؤدى إلى إفزاع المسترشد أو تثبيطه عن المضى فى خطوات

أخرى . كما يجب ألا تفرض مطالب على المسترشد ما لم يكن معدا لها الإعداد الكافى. فمثلا المسترشدون الذين يبحثون عن بعض النصح أو طريقة سريعة لحل مشكلاتهم لايكونون معدين للنمو البطىء والمؤلم أحيانا الذى قد يشتركون فيه للوصول إلى أهدافهم، والمسترشدون الذين عرف عنهم سلوك التجنب أو الهروب يكونون بحاجة إلى وقت قبل أن يكونوا جاهزين للتخلى عن أنماط الهروب والإنكار لديهم . كذلك فإن دافعية المسترشد وتحفزه للتغيير تؤثر على استخدامه لطريقة إرشادية .

وقد يشير بعض المسترشدين إلى استعدادهم (تجهزهم) Readiness عن طريق الموافقة اللفظية ، أو عن طريق إظهار وعيه بالنتائج الإيجابية للتغير ، وكذلك ببعض الأعمال غير الظاهرة أو التفكير الجيد بين الجلسات . وقد يظهر أحد المسترشدين تجهزه من خلال تأكيد حقه فى أن تبدأ الجلسات الإرشادية فى مواعيدها .

جمع قياسات خط الأساس :

ذكرنا عند الحديث عن الأهداف أن تحديد المشكلة وتحديد الهدف يصحبه عادة الحصول على بيانات عن خط الأساس أو خط البداية ، ما لم تكن مشاغل المسترشد شديدة لدرجة تدعو إلى التدخل الفورى . ويمكن أن تفيد قياسات خط الأساس فى توفير معلومات ذات قيمة عن طبيعة مشاغل المسترشد والأهداف المرغوبة . ويعتبر الحصول على بيانات عن خط الأساس أو خط البداية أمرا أساسيا قبل استخدام الإستراتيجيات ، وذلك لتحديد مدى فائدة هذه الإستراتيجيات للمسترشد .

محكات اختيار طرق (إستراتيجيات) الإرشاد :

إذا تحققنا من توافر المطالب الخمسة الأساسية للتوقيت المناسب لاستخدام إستراتيجية للإرشاد فإنه يمكننا الانتقال إلى اختيار الإستراتيجية أو الطريقة التى نستخدمها فى الإرشاد . ويمكن للمرشد أن يسترشد بالمحكات السبع التالية فى اختيار طريقة أو إستراتيجية للإرشاد .

١ - خصائص المرشد وتفضيلاته .

٢ - توثيق الإستراتيجيات .

٣ - العوامل البيئية .

٤ - طبيعية سلوك المشكلة لدى المسترشد .

٥ - نوع النتائج المرغوبة .

٦ - خصائص المسترشد وتفضيلاته .

٧ - علامات وأنماط التشخيص .

ويجب عند اختيار الإستراتيجيات أن نأخذ بعين الاعتبار كل هذه المحكات (السبع) رغم أنه قد تكون أهمها طبيعة مشكلات المسترشد وملامح وأنماط التشخيص . وبصفة عامة يمكن القول بأن العوامل التى يجب أن تتوافر فى الطرق الإرشادية التى نختارها هى :

١ - أن تكون سهلة التنفيذ .

٢ - أن تقابل الخصائص والتفضيلات المتفردة للمسترشد ..

٣ - أن تقابل (تتمشى مع) خصائص المشكلة والعوامل المرتبطة بها .

٤ - أن تكون إيجابية بدلا من أن تكون عقابية .

٥ - تشجع تنمية مهارات الضبط الذاتى .

٦ - تقوى توقعات المسترشد فى الفاعلية الشخصية أو الكفاءة الذاتية .

٧ - لها سند من الدراسات .

٨ - تكون ذات جدوى ويمكن تطبيقها عمليا .

٩ - لا ينتج عنها مشكلات إضافية للمسترشد أو الآخرين ذوى الأهمية فى حياته .

١٠- لا تحمل المسترشد أو الآخرين ذوى الأهمية فى حياته بأعباء كثيرة يقومون بها .

١١- لا تطلب من المرشد أكثر مما يستطيع أن يعطيه أو يكون مسئولاً عن إعطائه .

١٢- لا تكرر أو تبنى على حلول سابقة غير ناجحة .

وسوف نناقش فيما يلى المحكات الأساسية التى تؤخذ فى الاعتبار من جانب المرشد عند اختيار طريقة (إستراتيجية) للإرشاد .

١ - خصائص المرشد وتفضيلاته :

لكل مرشد تفضيلات للطرق التى يمكنه أن يستخدمها ، كما أن هناك قيودا أخلاقية تجعله لايستخدم سوى الطرق التى يجيدها . ومن المفضل ألا يعتمد المرشد على طريقة أو إستراتيجية واحدة ، فكما يقول ماسلو (١٩٦٦) Maslow «إذا كانت المطرقة هى أداتك الوحيدة ، فإنك سوف تتعامل مع كل شىء كما لو كان مسمارا» (ص ١٥ - ١٦) .

ويوصى كورميير وكورميير (١٩٨٥) بأن يستخدم المرشد مهاراته ، ومستوى الارتياح ، والقيم كمحكات للحكم على مدى ملاءمة الإستراتيجية . ويعتبر الاستخدامات السابقة للطريقة واتجاهات المرشد نحوها عوامل تؤثر على تفضيلاته . كما يوصيان المرشدين بألا يقيدوا أنفسهم للطرق القديمة وأن يكونوا منفتحين لاستخدام أساليب مختلفة ولا بأس عند الحاجة من البحث عن التدريب أو الاستشارة كما يمكنك أن توصل للمسترشد الطرق التى تفضلها فى عملك .

٢ - الدراسات السابقة (التوثيق) :

يجب عند اختيار طريقة للإرشاد أن يراجع المرشد الدراسات والبيانات المنشورة حولها . فهذه البيانات تطلع المرشد على مدى استخدام هذه الطريقة أو تلك بنجاح ودرجة هذا النجاح .

٣ - العوامل البيئية :

إن العوامل الموجودة فى بيئة الإرشاد أو فى بيئة المسترشد تؤثر على اختيار إستراتيجية الإرشاد ، وتحدد مدى قابلية طريقة معينة للتطبيق العملى من عدمه، ومن هذه العوامل البيئية : الوقت ، والتكلفة ، والتجهيزات ، ودور الآخرين ذوى الأهمية، ومدى توافر النتائج المعززة فى البيئة الطبيعية للمسترشد .

٤ - طبيعة مشكلة المسترشد وأنظمة الاستجابة المتضمنة :

إن اختيار الإستراتيجية يجب أن يبنى على واقع المشكلة ، وأن تعكس الإستراتيجية طبيعة المشكلة، وهذا بالطبع يتطلب تقديرا شاملا وتحديدا للمشكلة، وكذلك معرفة أغراض بعض الأساليب والطرق الخاصة .

فمثلا إذا كانت مشكلة المسترشد هى انخفاض درجاته فى الاختبار وأظهر تقدير المشكلة وجود عادات استذكار خاطئة فقد يقترح المرشد بعض قواعد الاستذكار ومهاراته. أما إذا أظهر تقدير المشكلة أن الطالب لديه مهارات الاستذكار فإن المشكلة قد تكون فى وجود قلق الاختبارات لديه، وحينئذ قد يختار المرشد طريقة مثل «التخلص التدريجى من الحساسية» [1] أو إعادة البنية المعرفية [2] . كما يجب على المرشد أن يتعرف على نظام الاستجابة أو المكونات المصاحبة للمشكلة من أفكار ومشاعر وتعبيرات بدنية ، وسلوكيات ظاهرة وغيرها ، وذلك لكى يختار ما يناسبها من إستراتيجيات .

٥ - طبيعة الأهداف النهائية :

إن اختيار الإستراتيجيات يتوقف أيضا على طبيعة الهدف المحدد وما يمثله هذا الهدف . وكما سبق القول عند التحدث عن الأهداف ، فإن الأهداف النهائية قد تعكس اختيارا Choice أو تغييراً Change . ويفيدنا هذا التمييز حيث إن كل نوع منها يتطلب أساليب أو طرقا مثل الإرشاد التعليمى أو المهنى ، واتخاذ القرارات ، وحل الصراع ، وأداء الادورار ، وعكس الأدوار ، والمحادثة الجشطلتية ، وأسلوب تحليل التعاملات .

وبالنسبة لمسألة التغيير فإن الهدف النهائي يكون فى صورة اكتساب استجابة ، أو زيادة استجابة ، أو إنقاص استجابة ، أو إعادة بناء استجابة (حيث تشتمل الاستجابة على كل من السلوكيات الظاهرة وغير الظاهرة) . وهذه الجوانب يمكن استخدام أساليب أو إستراتيجيات متنوعة لها مثل النمذجة (استخدام النماذج السلوكية) والتعزيز ، والانطفاء ، والتشكيل ، والتسلسل ، والتلقين ، والتحصين الذاتى ضد الضغوط ، والاسترخاء العضلى ، والمراقبة الذاتية ، والتعزيز الذاتى ، والتخلص التدريجى من الحساسية ، ووقف الأفكار ، وتوكيد الذات، وضبط المثير، وإعادة التأطير أو التصنيف .

٦ - خصائص المسترشد وتفضيلاته :

عملية اختيار طريقة للإرشاد هى إجراء مشترك بين المرشد والمسترشد، ولاينبغى للمرشد أن ينفرد بها . ومحاولة المرشد أن يستوفى توقعات المسترشد وتفضيلاته ينتج

1 - Systematic Desensitization .
2 - Cognitive Restructuring.

عنها فى الغالب نتائج علاجية إيجابية . وقد شهدت السنوات الأخيرة اتجاهات جديدة فى مجال الإرشاد النفسى بالولايات المتحدة فيما يتعلق بواقع المسترشدين بما عرف بحركة المستهلكين والتى تتسم بأربعة جوانب هى :

١ - حاجة المسترشد أن يكون نشطا بدلا من كونه سلبيا فى عملية الارشاد .

٢ - الحاجة إلى جعل حقوق المسترشد واضحة .

٣ - تحتاج عملية الإرشاد أن تكون واضحة المعالم من خلال شرح المرشد لما يجرى فى الإرشاد عندما تستخدم طريقة معينة .

٤ - ضرورة موافقة المسترشد على العلاج (الإرشاد) .

ويرى كورميير وكورميير (١٩٨٥) أن المرشد الذى يعمل بإخلاص لحماية حقوق المسترشد ومصلحته ، يهتم بتقديم المعلومات التالية لهذا المسترشد : (ص ٩٩) .

١ - وصف لكل طرق العلاج المناسبة والمفيدة لهذا المسترشد ولهذه المشكلة .

٢ - تبرير منطقى لكل طريقة .

٣ - وصف للدور الذى يقوم به المرشد فى كل طريقة .

٤ - وصف لدور المسترشد فى كل طريقة .

٥ - الضيق أو المخاطر التى قد تحدث كنتيجة لاستخدام الطريقة .

٦ - الفوائد المتوقع أن تنتج عن استخدام الطريقة .

٧ - تقدير الوقت والتكلفة لكل طريقة .

٧ - ملامح التشخيص وأنماطه :

يرى شافير Shaffer (١٩٧٦) أن أحد الجوانب الهامة التي يجب على المرشد أن يراعيها عند اختيار وترتيب الإجراءات العلاجية (الإستراتيجيات) هو ملامح التشخيص وأنماطه التى تكون ملحوظة وظاهرة لدى المسترشد خلال المقابلات . وهذه الملامح والأنماط

الخاصة بالتشخيص تعمل كقواعد للاختيار ، أى اختيار طريقة الإرشاد التى تكون أكثر ملازمة لشخص معين بمشكلة معينة ، وتحديد تتابع خطواتها . وقاعدة القرار Decision Rule كما يقول شافير هى سلسلة من الأسئلة العقلية أو جوانب الحدس التى يسألها المرشد دائما لنفسه أثناء المقابلات لكى يوائم بين الأساليب الإرشادية والمسترشدين ومشكلاتهم . وفى نموذج شافير فإن القاعدة الأولى أو الحدس الأول هو التمركز حول المسترشد أو طريقة العلاقة ، حيث يرى أنه من المفيد أن نبدأ بطريقة روجرز (الإرشاد المتمركز حول المسترشد(*) لأن الإصغاء وعكس المشاعر يولد كمية كبيرة من المعلومات للمسترشد بدون استخدام الأسئلة، ولأنه من السهل أن تغادر هذه الطريقة عن أن تعود للدخول إليها . وفى الجلسات التالية ، فإن مهمة المرشد تكون ملاحظة وتحليل ملامح وأنماط تشخيصية معينة، وعلى أساس هذه الأنماط ، نقرر أن نبقى فى طريقة الإرشاد المتمركز حول الشخص أو نغادرها وتسخدم طريقة مختلفة نتوقع أن تكون أكثر فاعلية . ومرة أخرى فإن الطريقة التى نختارها تعتمد على نمط معين من ملامح التشخيص التى تظهر على المسترشد .

ويوضح جدول (١٥) ثمانية محكات تشخيصية رئيسية والطرق الإرشادية التى حددها شافير لها . وقد اشتق هذه المجموعات التشخيصية الثمانية والعلاجات المقابلة لها من واقع مراجعته للدراسات الإمبيريقية . كذلك فإن شافير قد طور قوائم من المقاييس المقابلة لها لتقدير آثار هذه الطرق الإرشادية .

* أخر مسـمى أطلقـه روجرز على طريقـته هو : الإرشاد المتمركز حول الشخص Person Centered Therapy

جدول رقم : ١٤ المجموعات الثمانية للتشخيص والطرق المناسبة لها

ملامح التشخيص	المعالجة المناسبة
١ - تقدير ذات منخفض قلق معمم عالى . لا يوجد تصريف خارجي .	طريقة روجرز (العلاج المتمركز حول الشخص) أو ما يعرف بطريقة العلاقة .
٢ - قلق محدد .	تخلص منظم من الحساسية ، طرق الإشراط المضاد الأخرى وطرق تخفيض القلق .
٣ - يحتاج المسترشد لزيادة أو إنقاص ثلاث سلوكيات محددة أو أقل .	العلاج بالإشراط الإجرائى أو الأساليب السلوكية التقليدية غير المعرفية .
٤ - فجوة الدور . نقص المعلومات حول الذات فى علاقتها بالبيئات التعليمية والمهنية .	إرشاد تعليمى / مهنى ، اتخاذ القرارات وحل المشكلات . إستراتيجيات الاختيار الأخرى مثل محاورة جشطلتية ، إعادة التأطير ، طريقة تحليل التعاملات .
٥ - المسترشد لا يستطيع أن يقدم التغيير . النظام هو المسئول أكثر من المسترشد عن حدوث المشكلة.	إجراءات تنظيمية أو إصلاح الانظمة .
٦ - التشدد . أكثر من ثلاث سلوكيات تحتاج لتغيير. أخفقت محاولات سابقة لتغيير السلوك المسترشد ليست لديه حالة ذهانية .	إرشاد جمعى .
٧ - نقص الدقة المعرفية . أخطاء فى التصويرات المعرفية والتقديرات درجة عالية من الاشتراك المعرفى .	العلاجات التفسيرية والمعرفية .
٨ - اقتناع المرشد بأن شخصا آخر يمكنه تناول هذه الحالة بشكل أفضل بسبب التدريب ، المهارات ، القيم ، الوقت ، التكاليف أو مدى الملاءمة والتوفر .	الإحالة إلى مرشد آخر أو جهة أخرى .

ويحدد كورميير وكورمييير (١٩٨٥) وهما من مؤيدى المدرسة السلوكية المعرفية Cognitive Behavioral الشروط التى تجعل استخدام الطريقة السلوكية المعرفية أكثر فائدة وهى على النحو التالى :

١ - تكون المشكلة والأهداف المحددين يمثلان تغيرا وليس اختيارا. فكما سبق القول فإن قضايا الاختيار يمكن خدمتها بشكل أفضل باستخدام طرق أخرى مثل توفير المعلومات والإرشاد التعليمى والمهنى، الجشطلتية وعن طريق اتخاذ القرارات وطريقة إعادة القرار التى تتبع فى تحليل التعاملات ، والمحاورات الجشطلتية .

٢ - يكون المسترشد واعيا بصفة عامة (أى ألا يكون فاقدا للتوجه فلا يستجيب للعلاج) وألا يعانى من قصور عضوى أو عجز فى الوظائف ، ويريد أن يعمل على عدد محدود من السلوكيات الظاهرة أو المغطاة .

٣ - أن يكون المسترشد أو سلوكياته هى المسئولة عن المشكلة وليس النظام هو المسئول . فإذا لم يكن فإن العلاجات المنظومية هى التى تناسب (مثلا العلاج الزواجى ، والعلاج الأسرى ، والنمو التنيظمى) .

٤ - المسترشد ليس لديه درجة مزعجة من التشدد ، كما أنه لم يصادف سواء بمفرده أو مع المرشد إخفاقاً متتابعا فى محاولة تغيير السلوك ، وإلا فإنه يستفيد أكثر من طرق الإرشاد الجمعى أكثر من الإرشاد الفردى .

٥ - أن تكون لدى المرشد الخبرة والإمكانيات والميل للعمل مع المسترشد وإلا فانه يوصى بأن يحيل المسترشد إلى آخر .

وفيما يلى أمثلة لبعض المشكلات والأساليب (الإستراتيجيات) الإرشادية التى يمكن للمرشد أن يستخدمها معها .

١ - الاكتئاب :

الاكتئاب الاستجابى ، اضطراب التوافق مع مزاج مكتئب.

- العلاج المعرفى (إعادة البنية المعرفية) إعادة التأطير ، والعلاج العقلانى الانفعالى ، العلاج بالتراكيب الشخصية) .

* مراقبة الذات .

* التخيل .

* وقف الأفكار .

* ضبط المثير .

* الوسائل المساندة .

(قد يحتاج لمضادات الاكتئاب أو لايحتاج لها) .

٢ - ضبط الغضب :

إعادة البنية المعرفية .

اعادة التأطير (اعادة بناء إطار للمشكلة) Reframing .

التدريب على الاسترخاء .

التأمل الداخلى Meditation .

التحصين ضد الضغوط .

تدريب المهارات .

٣ - نقص المهارات .

(مثلا المهارات الاجتماعية ، مهارات التوكيد ، مهارات المقابلة للتوظف) .

- التدريب (تدريب المهارات) .

- أساليب النمذجة واستخدام النماذج السلوكية .

٤ - التطرفات السلوكية (المغالاة فى السلوك) :

(مثلا التدخين ، الأكل ...)

- أساليب الإدارة الذاتية .

- المقصد المتناقض . Paradoxical intention

-التخيل .

٥ - اضطرابات القلق :

(أ) الفوبيا والقلق المحدد .

التخلص المنظم من الحساسية .

النمذجة بالمشاركة.

التحصين ضد الضغوط .

مجموعات المعاونة الذاتية .

(الأدوية المضادة للقلق والمضادة للاكتئاب فى حالات الخوف من الأماكن العامة ، قد تكون مطلوبة أو غير مطلوبة) .

(ب) اضطرابات القلق مع نوبات ذعر (هلع) .

استرخاء العضلات .

التأمل الداخلى.

النمذجة بالمشاركة والتعريض المتزايد .

(قد تكون الأدوية المضادة للقلق مطلوبة فى البداية) .

(جـ) قلق معمم (هائم أو غير محدد) .

العلاج المتمركز حول الشخص .

التغذية الراجعة الحيوية .

الاسترخاء العضلى (المهدئات الصغرى قد تكون مطلوبة أو غير مطلوبة).

(د) اضطرابات الوسواس - القهار .

وقف الأفكار .

القصد المتناقض (التشتيت) .

النمذجة بالمشاركة .

النمذجة المعرفية مع تعليمات ذاتية .

التخلص المنظم من الحساسية (إذا وجد قلق) .

طرق الجشطلت .

الإرشاد الجمعى .

٦ - اضطرابات الشخصية .

(أ) اضطرابات الشخصية المتجنبة (الهروبية) .

تدريب المهارات (التدريب التوكيدى) .

إعادة البنية المعرفية والطرق المنطقية (العقلانية) الانفعالية .

التشتيت - القصد المتناقض .

العلاج بطريقة أدلر .

الطرق الإنسانية .

الطرق الجشطلتية .

(ب) اضطرابات الشخصية المعتمدة (الإتكالية) .

تدريب على مهارة التوكيد .

النمذجة الضمنية .

العمل الجمعى .

الإرشاد الزواجى والأسرى .

ويجب على المرشد أن يلاحظ أن البرنامج المتكامل لمساعدة المسترشدين على مواجهة مشكلاتهم يجب أن يستخدم كل الإستراتيجيات اللازمة للعمل مع مهارات المسترشد الأدائية ومهاراته المعرفية واستجاباته الانفعالية والعمليات البدنية والعوامل البيئية . وبذلك فمن الممكن استخدام أكثر من طريقة حسبما تدعو المشكلة والأهداف المحددة لتناولها .

مراجع الفصل التاسع

Cormier, W. H & Comier, L. S (1985) Interviewing Strategies for Helpers: Fundamental skills and Cognitive behavioral interventions (2nd Ed) Montrey , CA : Brooks/ Cole.

Dixon, D. & Glover, J (1984) Counseling: A problem Solving Approach. New York: Wiley.

Eisenberg, S. & Delaney, & J (1977) The counseling Process, 2nd ed. Chicago: Rand Mc Nally.

Maslow, A. H. (1966) The Psychology of Science: A reconnaisance. New York : Harper &U Row.

Shaffer, W. F (1976) Heuristics for the initial diagnostic Interview. Paper presented at the annual meeltng of the American Psychological Association: Washington, D.C.

الفصل العاشـر

طـــرق الارشـــاد

قد يبدو أنه من الصعب أن يشتمل مؤلف ينصب أساسا على عملية الإرشاد ، طرق الإرشاد باستفاضة كافية ، وفى نفس الوقت لا يمكن أن نترك الحديث عنها كلية للمراجع المتخصصة . ومن هنا فسوف يكون هذا الفصل مركزا ومختصرا . وقد نحاول فيه أن نغطى معظم طرق الإرشاد والتي أصبحت كثيرة ، ولكن من الصعب أن تكون التغطية تامة أو شاملة .

ومن هنا يجيء هذا الفصل ليذكر القارئ أن جانبا هاما من عملية الارشاد ينصب على الطريقة ، وأن الطرق متعددة وهي تقوم على أساس من نماذج أو نظريات تزداد يوما بعد يوم . وإذا كان من الصعب أن نعزل الطريقة عن الإطار النظرى الذى تبنى على لكننا فعلنا ذلك ليتعلم الطالب ، طالب اليوم ومرشد الغد، أن بوسعه أن يختار الطريقة التي تناسب مهاراته وتناسب المسترشد الذي يساعده ليدخلها في منظومة العملية الإرشادية بغض النظر عن التوجه النظرى للمرشد .

ويهمنا أن نؤكد على هذا الجانب وبصفة خاصة فى ممارسة الإرشاد من منطلق إسلامى ، فقد تناسبنا الطريقة إسلاميا إذا عزلناها من التوجهات النظرية والفلسفات التى تبنيى عليها ولكنها إذا لم تعزل فإنها قد تتصادم مع القيم الإسلامية فى بعض الأحيان .

وعلى الرغم من كثرة التصنيفات التى تصنف إليها طرق الإرشاد ، والتى تنسب فى كثير من الأحيان إلى نظريات مثل السمات والعوامل ، العلاج السلوكى ، العلاج العقلانى الانفعالى ، العلاج المعرفى ، العلاج الجشطلتى ، العلاج بالمعنى ، العلاج عند آدلر ، التحليل النفسى ، العلاج بالواقع ، العلاج متعدد الوسائل ، العلاج

بالسيكودراما ، العلاج المتمركز حول الشخص، وغيرها ، وعلي الرغم من كثرة التصنيفات إلي واقعية ، وسلوكية ، ودينامية ، وإنسانية ، وظاهراتية ، وغيرها ، فإننا سنترك ذلك إلي المراجع المتخصصة (*) : ومن هنا آثرت أن اتناول طرق الإرشاد فرادى بمعزل عن التوجه النظرى أو الفلسفة التى انطلقت منها ، مبينا تطبيقاتها الإرشادية بأمثلة واقعية كلما أمكن ذلك .

أولا : الطرق القائمة على أساس من الإشراط الإجرائى :

هناك مجموعة من الطرق تقوم على أساس من نظرية الإشراط الإجرائى التي صاغها ب.ف.سكينر (١٩٣٨) Skinner . والتى ترى أن السلوك يزداد ويتكرر نتيجة لما يحدث بعده من تعزيز وأنه ينقص نتيجة لما يحدث بعده من عقاب . كذلك تشتمل النظرية على مجموعة من قواعد التعلم التى يمكن أن تفسر لنا السلوك، وأن نستخدمها فى معالجة السلوك، وهى بالإضافة إلى التعزيز والعقاب ، الانطفاء ، والتعميم ، التمييز ، التشكيل والتسلسل ، وسوف نتناول كلا منها بشىء من التفصيل .

١ - التعزيز (التدعيم) Reinforcement :

إذا كان من شأن حدث ما (نتيجة) يعقب إتمام استجابة أن يزداد احتمال حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى سمى هذا الحدث اللاحق للاستجابة معززا أو مدعما Reinforcer .

والمعززات تنقسم إلى نوعين رئيسيين : معززات أولية ، ومعززات ثانوية .

فالمعززات الأولية : هى أحداث لاحقة (نتائج) غير مشروطة من حيث إنها قد اكتسبت قيمتها التعزيزية بدون تدريب خاص ، ومن أمثلة هذه المعززات : الماء ، الطعام ، الراحة ، تخفيف الألم، وغيرها من الأشياء التى تعتبر حيوية للكائن الحى وتحافظ على حياته ، وبالتالى فإن هذه المعززات يكون لها قيمة تعزيزية إذا كانت هناك

* انظر للمؤلف : نظريات الإرشاد والعلاج النفسى . القاهرة . دار غريب للطباعة والنشر (١٩٩٤) .

حاجة للمحافظة على الحياة (الجوع ، العطش ، التعب ، الألم إلخ) فإذا لم توجد مثل هذه الحاجات الخاصة بالمحافظة على الحياة ، فإن هذه المعززات تفقد قوتها التعزيزية .

أما المعززات الثانوية : فهى أحداث لاحقة للاستجابة (نتائج) يكون لها قوة تعزيزية نتيجة لخبرات تعليمية مشروطة، فمثلا الامتداح ، المال ، الالتفات، تعتبر أحداثا لاحقة لها قيمة تعزيزية متعلمة نتيجة لكونها قد ظهرت فى البداية مقترنه مع معزز أولى . وتتحدد قيمة حادث لاحق (نتيجة) كمعزز ثانوى على أساس فردى، ومن واقع الخبرات التعليمية السابقة للمسترشد . بل إن القيمة التعزيزية للمعزز قد تختلف من موقف لآخر بالنسبة لنفس الشخص .

وعندما ننظر إلى نتيجة ما على أنها معززة فيجب ألا ننظر إليها من مجرد الأثر السار الذى تنطوى عليه وإنما علينا أن نأخذ فى الاعتبار مدى تأثيرها على الفرد نفسه وعلى سبيل المثال قد يؤدى الامتداح الزائد أو الاهتمام الزائد بشخص خجول إلى نتائج عكسية فيقل السلوك الذى امتدح عليه .

التعزيز الإيجابى والتعزيز السلبى :

التعزيز بصفة عامة هو زيادة وتقوية السلوك نتيجة لما يقع بعده (المعززات) ، وهذه المعززات يمكن أن تكون ايجابية أو تكون سلبية .

التعزيز الإيجابى Positive Reinforcement :

إن ظهور حدث سار كنتيجة لاستجابة ما (سلوك) ، ويترتب عليه زيادة الاستجابة، هو ما نطلق عليه التعزيز الايجابى . فإذا أتى شخص ما بسلوك وكان نتيجة لذلك أن حدث شىء طيب كأن تلقى مكافأة فإن ذلك ما نسميه تعزيزا ايجابيا .

والتعزيز السلبى Negative Reinforcement :

إذا أعقب سلوكا أو استجابة ما ، استبعاد شىء منفر وترتب على ذلك أن ازداد السلوك فإننا نطلق على هذه العملية التعزيز السلبى .

وفى جميع الأحوال فإن التعزيز هو تقوية للسلوك ، وبالتالى فإن السلوك الذى نراه فى المسترشد (سواء كان سلوكا مرغوبا أم غير مرغوب) قد استمر وقوى نتيجة للتعزيز

بنوعيه الإيجابى والسلبى . وبنفس المفهوم فإن السلوك الذى نود أن نبقى عليه أو نرغب فى أن نزيده يمكن أن نحقق ذلك عن طريق التعزيز الإيجابى بإضافة شىء مرغوب للمسترشد فى عقب السلوك، أو عن طريق التعزيز السلبى بحذف شىء غير مرغوب عن المسترشد (مثلا حذف العقاب أو تخفيف الألم أو القلق أو الخوف أو الأرق أو الحزن أو غيرها من الأمور غير المرغوبة لدى المسترشد) ، فالطالب الذى يأتى بسلوك طيب قد نمنحه بعض الدرجات أو المكافآت أو قد نرفع عنه عقابا كان قد وقع عليه .

وعند استخدام قاعدة التعزيز لزيادة سلوك مرغوب أو الإبقاء عليه بعد تكوينه فإن هناك مجموعة من الأمور ينبغى أن نراعيها، ومنها أن يكون ظهور المعززات فى وقت قريب من السلوك الذى نود أن نعززه بقدر الإمكان ، وكذلك أن نختار المعزز من حيث النوع و الكمية بما يناسب حاجة المسترشد، وأن نستخدم جداول تعزيز متصلة فى البداية لنساعد فى زيادة السلوك المرغوب بسرعة ثم بعد ذلك تستخدم جداول تعزيز متقطع تطول المدة فيها شيئا فشيئا، وبذلك نتجنب انطفاء السلوك بسرعة عند توقف التعزيز .

إن قاعدة التعزيز قاعدة جوهرية يمكن استخدامها فى تقويه السلوك المرغوب ولكن فى بعض الأحيان فإن السلوك المرغوب يكون مختفيا ، وهنا نتذكر ما ذكرناه عند الحديث عن الأهداف من أنه من الأفضل أن تكون فى صورة إيجابية ، وبذلك فإن السلوك غير المرغوب الذى بقى لأنه عزز يقابله سلوك آخر لم يعزز فانطفأ أو تلقى عقابا فاختفى ، وعلينا أن نبحث عن هذا السلوك المضاد لنعززه فنساعد على انطفاء السلوك غير المرغوب .

على سبيل المثال إذا كان السلوك المشكل الذى جاء به المسترشد هو كثرة الغياب فبدلا من أن نتحدث عن الغياب نتحدث عن سلوك الحضور الذى يقوم به الفرد فعلا ونحاول أن نعززه . كذلك يتبع البعض أسلوبا تعزز فيه كل السلوكيات ما عدا السلوك الذى نود التخلص منه .

وللتعزيز استخدامات كثيرة فى الإرشاد، فهو أولاً يعطينا تفسيرا عن مثابرة وبقاء سلوكيات غير مرغوبة، فالسلوك الذى لا يتلقى تعزيزا ينطفئ ، وبذلك فإن إحدى خطوات

تصوير المشكلة تتضمن التعرف على المعززات (انظر نموذج سيبى ونموذج ستيوارت وزملائه) . وثانيا : فإن المرشد يمكن أن يستخدم التعزيز داخل الجلسات الإرشادية عندما يلاحظ سلوكا مرغوبا يمثل هدفا إرشاديا ، فمثلا عندما يلاحظ انتظام الطالب فى الحضور ، أو استجابته لما كلفه به من واجبات منزلية كتحسين العلاقة مع والديه أو قضاء وقت أطول فى الاستذكار أو غير ذلك فإن المرشد يمكن أن يشجع ذلك السلوك من خلال التعزيز .

كذلك فإن التعزيز يستخدم بشكل كبير فى إدارة حجرة الدراسة وفى تعديل سلوك الأطفال والمتخلفين عقليا ، وكذلك من تصحيح عيوب الكلام وتكوين العادات الصحية والأخلاقية الصحيحة .

ومن بين أساليب التعزيز التى استخدمت بصفة خاصة مع الأطفال ومع المتخلفين عقليا ما يعرف بفيش أو بونات التعزيز Tokens ويشار إليها أحيانا باقتصاديات الفيش حيث يحصل الفرد الذى يأتى بالسلوك المطلوب على فيش أو تذكرة بحيث إذا جمع عددا منها يمكن أن يبادل هذه الفيش بمشروبات أو بهدايا . وقد استخدم نظام الفيشات بنجاح كبير فى مستشفيات الأمراض النفسية مع حالات مرضى العقول .

ومن الأساليب التى تستخدم فى التعزيز عملية إرجاع المعلومات Feedback للمسترشد حول سلوك معين مما يؤدى إلى تعزيز هذا السلوك الذى أداه . كذلك أسلوب التعاقد Contracting حيث يحرر القائم بتعديل السلوك عقداً مع الفرد الذى يعدل سلوكه يلتزم فيه الأول بتقديم أشياء معينة عندما يقوم الثانى (المسترشد) بأداء السلوك المطلوب .

٢ - العقاب Punishment :

إذا كان من شأن حدث يعقب استجابة ما ، أن يقلل من احتمال تكرار حدوث هذه الاستجابة ، سمى هذا الحدث الذى أعقب الاستجابة عقابا . فالعقاب إذن عملية يترتب عليها إضعاف الاستجابة التى سبقته أو توقفها .

العقاب الإيجابى والعقاب السلبى Positive and Nagative Punishment :

قلنا إن العقاب هو كل ما يقع بعد السلوك ويؤدى إلى نقصان السلوك أو اختفائه .

(أ) العقاب الإيجابى :

إذا صدر عن الفرد استجابة ما ، وأعقب هذه الاستجابه وقوع شيء منفر أو مؤلم للفرد ، فإن ذلك قد يؤدى إلي نقص الاستجابه أو توقفها ، ونسمي ذلك الشيء المنفر أو المؤلم عقابا إيجابيا . ومن أمثلة العقاب الإيجابى الايذاء (مثلا الضرب) أو التوبيخ .

(ب) العقاب السلبى :

إذا صدر عن الفرد استجابة ، وأعقب هذه الاستجابة استبعاد شيء سار من هذا الفرد ، وترتب علي ذلك نقص الاستجابة أو انقطاعها سمينا ذلك عقابا سلبيا .

فمثلا الطفل الذي يلعب فى الشارع ولا يستذكر دروسه ، وكان حرمان هذا الطفل بعد اللعب ، من مشاهدة التليفزيون ، يؤدى إلى نقص اللعب في الشارع قلنا إن ذلك عقاب سلبى .

ومن أنواع العقاب التى تستخدم فى مجال تعديل السلوك .

(أ) الحرمان أو الإبعاد لبعض الوقت Time-out حيث يحرم الفرد لبعض الوقت من المعززات ومن الأشياء المرغوبة مثل الانضمام لجماعات النشاط ، والاشتراك في الترتيب لحفلة ، أو الخروج في رحلة .

(ب) ثمن الخطأ : حيث يغرم الفرد بأن يدفع ثمن الخطأ، ومثال ذلك ما يتبع فى أسلوب الغرامات .

(جـ) زيادة التصحيح Overcorection . حيث يطلب من الفرد تصحيح ما ترتب علي سلوكه وزيادة عليه .

على سبيل المثال : إذا كسر التلميذ زجاج نافذه فقد يكلف بأن يشترى كل زجاج النوافذ الأخرى على حسابه .

(د) الصدمات الكهربية : ويستخدم هذا الأسلوب في بعض الأحيان مع الأطفال الذين يقومون بسلوكيات مؤذية للذات كاحداث جروح في أنفسهم أو إدماء أصابعهم أو ضرب رءوسهم في الحائط (وهذه السلوكيات تشاهد بشكل متكرر لدى الاطفال المتخلفين عقليا) .

(هـ) التعبيرات اللفظية : وهذه التعبيرات يكون الغرض منها تقليل السلوك غير المرغوب ؛ ولذلك فهي تعتمد على الإحباط والتوبيخ واللوم .

إن العقاب أسلوب استخدم منذ القدم ، وهو قائم على كراهية الإنسان للألم البدني ومن ثم كراهية أيضا للألم النفسي ، وهو أسلوب لا غنى عنه في بعض المواقف وخاصة عندما تكون المشكلة متصلة بالغير ، أي يكون السلوك المضطرب الذي أتي به الفرد قد تأثر به آخرون . ويجب علي من يقوم بالعقاب وبصفة خاصة في المدرسة أن يقدر الموقف وطبيعة الشخص الذي يعاقبه والسلوك الذي يعاقب من أجله والنتيجة المترتبة علي ذلك ونوع العقاب نفسه .

وعلي سبيل التدليل علي عدم ملاءمة بعض الأساليب فإن المدرس قد يلجأ إلي عقوبة مثل حبس التلميذ في المدرسة لفترة بعد الانصراف أو حرمانه من الفسحة التي تعطي للراحة فلا يغادر الفصل أو تكليفه بأن يقف أمام الحائط أو أن يكتب عبارات اعتذار علي السبورة مائة مرة ، وهذه كلها أساليب تؤدي إلي كراهية المدرسة لارتباطها مع هذه الأساليب العقابية (عن طريق الاشراط) .

ويفضل دائما أن يكون العقاب هو آخر ما نلجأ إليه من أساليب إجرائية وأن نزيد من استخدام أساليب التعزيز سواء التعزيز الإيجابي أو السلبي، وكذلك ضبط المعززات والانطفاء، وكما قلنا من قبل إذا كان العقاب يستخدم لتعديل سلوك بقصد تقليل هذا السلوك (سلوك غير مرغوب) فإن قاعدة التعزيز يمكن أن تتبع بالبحث عن سلوك مرغوب لا يتعايش مع السلوك غير المرغوب ثم نعززه أو أن نعزز السلوكيات الأخرى ما عدا السلوك غير المرغوب مما يؤدى إلي انطفائه .

ويجب علي المرشد أن يدرس استخدام العقاب وخاصة الإيجابي منه دراسة كافية قبل أن يقدم عليه، ويفضل في جميع الأحوال ألا يكون المرشد هو المنفذ للعقاب حتي لا

يفقد الثقة فيه من جانب المسترشدين ، ويصبح رمزا يرتبط بالعقاب بدلا من أن يكون رمزا يرتبط بالدفء والتقبل والاحترام والتفهم والرعاية .

٣ - الانطفاء Extinction :

يقصد بالإطفاء وقف التعزيز عن استجابة سبق تعزيزها . والاستجابة التي تتعرض للانطفاء تتنقص في تكرارها حتي تعود إلي مستواها الذي كانت عليه قبل التعزيز أو تتلاشي .وهناك أمثلة كثيرة علي حدوث الانطفاء في حياتنا اليومية ، فالشخص الذي يحاول أن يشغل سيارته المعطلة يتوقف بعد عدة مرات من المحاولة ، كما أننا نتوقف عن إصدار التحيات الحارة بعد عدة مرات من عدم إجابة من نحييه ، وفي كل من هذه الامثلة فإن السلوك يتناقص لأن النتيجة المعززة لم تعد تحدث .

ويستخدم الانطفاء في المواقف التطبيقية عادة للسلوكيات التى سبق أن تلقت تعزيز إيجابيا . كما أنه يمكن أن يستخدم أيضا مع الاستجابات التى تلقت تعزيزا سلبيا ، ولكن الانطفاء فى هذه الحالة يختلف عنه في حالة الاستجابات التي كانت تعزز إيجابيا .

فالانطفاء في حالة السلوك (الاستجابات) التي تعزز سلبيا ، وهي غالبا تعزز بإزالة الخوف أو الألم أو القلق ، هذه الاستجابات تحتاج لكي تطفأ إلي أساليب خاصة يطلق عليها أحيانا أساليب إزالة أو خفض الخوف Fear Reduction ومنها طريقة التخلص التدريجي (أو المنظم) من الحساسية Systematic Desensitivation ، وطريقة الغمر Flooding، وطريقة التفجر الداخلي Implosion وطريقة التدريب علي السلوك التوكيدى Assertive Training .

إن المرشد وهو يصور مشكلة المسترشد ، والتي تتمثل في كثير من الأحيان في سلوك غير مرغوب يحتاج إلي التغيير عن طريق خفضه أو التخلص منه ، هذا المرشد يحتاج أن يتعرف علي المعززات التي أبقت علي السلوك - مثلا تشجيع الزملاء ، الحصول علي مكاسب ثانوية ، لفت نظر الوالدين إلخ ، فإذا استطاع المرشد أن يحدد إستراتيجيته للفصل بين المعززات والسلوك الذي قد يكون في شكل تغيب عن المدرسة ،

ادعاء المرض ، عدم الاستذكار، إلخ ، فإنه بذلك يكون قد اعد خطة لانطفاء السلوك الضار أو غير المرغوب .

وفى بعض الأحيان فإن إخماد أو إطفاء سلوك يصاحبه عملية تعزيز للسلوكيات المرغوبة والمناقضة للسلوك الذى تتخلص منه ، مثلا نشجع ونعزز سلوك الحضور للمدرسة أو نعزز سلوك الصدق، وهكذا ، بهذه الطريقة نساعد على تكوين السلوك الايجابى فى نفس الوقت الذى نطفئ أو نخمد فيه السلوك السلبى غير المرغوب .

٤ - التشكيل Shaping :

يعتبر التشكيل أسلوبا هاما فى الإرشاد وبصفة خاصة عندما ينصب اهتمام المرشد على إكساب (تعليم) المسترشد سلوكيات جديدة . ويعرف التشكيل أحيانا باسم التقريب المتتابع Successive Approximation . أو مفاضلة الاستجابة Pesponse differentiation . ويعتبر التشكيل أسلوبا عاما يعد لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التعزيز الأولى لسلوكيات موجودة لدى الفرد . وبالتدريج نقوم بسحب التعزيز من السلوكيات الأقل مماثلة ونركزه على السلوكيات الأكثر تشابها والتى تصبح شيئا فشيئا مشابهة للسلوك النهائى المرغوب .

ويمكن استخدام أسلوب التشكيل فى مواقف كثيرة منها على سبيل المثال تدريب الأطفال الصم على إخراج الحروف وكذلك حالات اضطرابات النطق .

ففى البداية يقوم المعالج بتعزيز استجابة تقليد الصوت التى تصدر عن الطفل .

وفى الخطوة الثانية فإن الطفل يدرب على التمييز، ويعزز المعالج الاستجابات الصوتية لإخراج حرف من الحروف إذا حدث فقط فى خلال خمس ثوان من نطق المعالج له.

وفى الخطوة الثالثة فإن الطفل يكافأ عند اصدار الصوت الذى أصدره المعالج وكلما كرر ذلك . أما فى الخطوة الرابعة فإن المعالج يكرر ما فعله فى الخطوة الثالثة مع صوت آخر شبيه بالصوت الذى تم فى الخطوة الثالثة .

ويستخدم أسلوب التشكيل فى البرمجة الأكاديمية (مثلا القراءة) والبرمجة الاجتماعية (مثلا الاقتراب من الآخرين ، التحدث معهم والتعاون) والسلوكيات الحركية

المعقدة لدى الأطفال والراشدين العاديين أو الذين لديهم مشكلات حيوية . ويستخدم التشكيل عادة لتكوين سلوكيات مفردة ، وعندما يكون الهدف هو تكوين تتابعات سلوكية (مثلا ارتداء الملابس ، قضاء الحاجة إلخ) فإن التشكيل يستخدم مع فنية أخرى هى التسلسل Chaining .

٥ - التسلسل chaining :

يتشابه التسلسل مع التشكيل فى أنه يعتمد على تجزئة السلوك أو ما يعرف ببرنامج التقريب المتتابع Successive Approximation والذى يرمز له عادة بحروف SAP حيث يتم التدريب على كل جزء من أجزاء السلوك النهائى باستخدام التعزيز . وتبدأ عملية تسلسل السلوك بترتيب السلوكيات فى التتابع الذى نراه مناسبا ، كما هو موضح بالشكل، والذى يوضح سلسلة خاصة بتدريب الطفل على ارتداء ملابسه . إن الغرض من التسلسل العلاجى هو أن نأخذ الاستجابات الموجودة (أجزاء السلوك) ونربطها مع بعضها البعض بإضفاء قيمة تعزيزيه على الروابط المختلفة .

السلوك أ	←	السلوك ب	←	السلوك جـ
ارتداء السروال		ارتداء الفانلة		لبس الجورب
← السلوك د	←	السلوك هـ	←	السلوك و
ارتداء البنطلون		ارتداء القميص		لبس الحذاء

أما الخطوة التالية فتشتمل على هذه السلسلة خطوة خطوة ، مثلا نقول للطفل أما الآن أعلمك كيف ترتدى ملابسك، ثم تساعد الطفل وكلما دعت حاجة لذلك ، فى اكمال هذه الخطوات حتى يصل إلى السلوك الأخير (آخر حلقة فى السلسلة) وهو سلوك (و) فى مثالنا . وعند هذه الخطوة نشجع الطفل على إتمام السلوك (لبس الحذاء) بنفسه ثم نكافئه بالثناء ، وكذلك بمكافأة مادية (مثلا قطعة حلوى) على إتمامه الخطوة الأخيرة، لبس الحذاء ، ونقول له: تمام أو أحسنت : لقد اتممت ارتداء ملابسك : ممتاز وفى الجلسات التالية فإن المعالج يتقدم خطوات أخرى بالارتداد للوراء ، حيث نساعده فى

الخطوات نفسها حتى نصل إلى الخطوة قبل الأخيرة (السلوك هـ) ثم نشجع الطفل على اتمام الخطوتين هـ (ارتداء القميص) ، و (لبس الحذاء) بالترتيب ونكافئ الطفل بمجرد أن يكمل السلوك الأخير ونقول له من جديد ممتاز لقد اتممت ارتداء ملابسك ، ويستمر هذا الأسلوب عن طريق إضافة سلوك من السلسلة حتى نصل فى النهاية إلى السلوك الأول أو الخطوة الأولى (السلوك أ) مع ملاحظة أن تكون المكافأة (التعزيزه) عند إتمام الخطوة الأخيرة (السلوك و) أى عند إتمام ارتداء الملابس فى مثالنا .

ويعتبر أسلوب التسلسل ذا أهميه فى تعليم السلوكيات المركبة وخاصة للأطفال ، وللمتخلفين عقليا ولمن لديهم إعاقات بدنية . ولأننا لا نعطى المكافأة إلا مع آخر خطوة فى السلوك ، فإن المعالج أو المدرب عليه أن يشجع الطفل بعد إتمام كل خطوة (تشجيع لفظى) وأن تكون المكافأة المادية (مثلا الحلوى أو اللعب) فى النهاية . وفى بعض الحالات ، وبصفة خاصة عند العمل مع الأطفال المتخلفين عقليا ، فإن بعض الخطوات السابقة قد تحتاج إلى تقسيم من جديد إلى خطوات أصغر . ويصبح علينا فى هذه الحالة أن ندرب الطفل أولا على كل مهمة (سلوك) باستخدام أسلوب التشكيل . على سبيل المثال التدريب على ارتداء السروال أو الفانلة والتدريب على لبس الجورب وهكذا، ثم نبدأ فى سلسلة سلوك ارتداء الملابس كلها على النحو المذكور .

والذى يميز التسلسل عن التشكيل هو أننا فى التشكيل نبدأ بأول خطوة ونعززها ثم ننتقل إلى الخطوة الثانية حيث يقوم الشخص بالخطوتين ثم نعزز الخطوة الأخيرة وهكذا-، أى أننا ننتقل فى اتجاه متقدم للأمام ، أما فى حالة التسلسل فإن آخر خطوة هى التى تعزز دائما ، ومنذ البداية، كما أن التتابع يسير إلى الوراء من الخطوة الأخيرة إلى الخطوة الأولى مع المحافظة على تعزيز آخر خطوة فقط .

٦ - التمييز Discrimination :

قلنا إن السلوك الإجرائي يتأثر بالنتائج التى تعقبه (معززات أو عقاب) فيزداد حدوثه بوجود المعززات ويقل بوجود العقاب ، ومع ذلك فإن الأحداث التى تسبق السلوك أو الاستجابة (المنبهات أو المثيرات) يكون لها سيطرة أو ضبط على السلوك . ومن

مثل هذه الاحداث (المثيرات) التوجيه البدنى ، النماذج ، التلميحات اللفظية ، والتعليمات التى تسبق الاستجابة وتسهل أداءها . كذلك نجد أحداثا سابقة تفرض ضبطا على السلوك ، ففى بعض المواقف (أو فى وجود مثيرات معينة) قد تعزز الاستجابة بينما فى مواقف أخرى (فى وجود مثيرات أخرى) فإن هذه الاستجابة نفسها لا تتلقى تعزيزا ، ويعرف ذلك بالتعزيز الفارق Differential Reinforcement . وبذلك فعندما نعزز استجابه ما فى وجود مثير ما ولا نعززها فى وجود مثير آخر لفترة من الزمن ، فإن كل مثير يشير إلى النتائج التى يتوقع أن تعقب الاستجابة . فالمثير الذى يوجد عندما تلقى الاستجابة تعزيزا يشير إلى أن أداء هذه الاستجابة من المحتمل أن يلقى التعزيز فى وجوده (أى وجود المثير) . وعلى العكس من ذك فإن المثير الذى يوجد فى حالة عدم التعزيز يعطى إشارة إلى أن الاستجابة لا يتوقع أن تعزز . وعندما يستجيب الفرد بطريقة مختلفة فى وجود مثيرات مختلفة فإنه يكون حينئذ قد قام بالتمييز ، وعندما تضبط الاستجابة عن طريق الأحداث السابقة عليها (المثيرات) نقول أن السلوك تحت ضبط المثير Stimulus Control .

فإذا رمزنا إلى المثير الذى فى وجوده يظهر التعزيز بالرمز م ف وإلى المثير الذى ارتبط بعدم التعزيز بالرمز م Δ ، فإن تأثير التعزيز الفارق ، هو أن الاستجابة التى تلقت تعزيزا نتوقع أن تحدث فى وجود المثير م ف (المثير المعزز أو المثير الفارق) ولا نتوقع أن تحدث فى وجود م Δ . ويمكن تعديل احتمال حدوث الاستجابة بالزيادة أو النقص بتقديم أو استبعاد المثير المعزز م ف .

ويعتبر ضبط المثير (تمييز المثير) من القواعد الهامة فى برامج تعديل وعلاج السلوك ، ففى كثير من هذه البرامج يكون الهدف هو تبديل العلاقة بين السلوك وظروف المثير التى يحدث فيها هذا السلوك . وتنشأ بعض مشكلات السلوك نتيجة إخفاق مثيرات معينة فى ضبط السلوك (عدم التمييز) رغم أن هذا الضبط يكون مرغوبا . فالاطفال الذين لا ينفذون تعليمات آبائهم إنما يكون سلوكهم هذا نتيجة غياب المثير . أى أن هذه التعليمات لم يعد لها تأثير على سلوك الأطفال . ويكون هدف برنامج تعديل السلوك أن نزيد من استجابتهم للتعليمات .

كذلك نجد أن بعض السلوكيات تخضع تماما لما يسبقها من احداث (مثيرات) ، وعلى سبيل المثال فإن بعض الأشخاص الذين يعانون من شره فى تناول الطعام ، إنما يتناولون الطعام لمجرد رؤية منظره وليس نتيجة لجوع حقيقى . وعند علاج هؤلاء الأفراد فإننا نركز على استبعاد الضبط الذى اكتسبه منظر الطعام (المثير) على سلوك الأكل .

إن الناس يقومون بسلوك مختلف قليلا تحت ظروف متشابهة مع وجود مثيرات تختلف قليلا نتيجة لقدرتهم على التمييز وكنتيجة لوجود عملية ضبط من جانب المثير (الذى يقومون بتمييزه) على السلوك .

ومن أمثلة ذلك مانشاهده فى المدارس الابتدائية من أن التلاميذ يحتفظون بهدوئهم حين يكون المدرس داخل حجرة الدراسة بينما لا يفعلون ذلك وهو خارج الحجرة حتى لو كان واقفا على بابها . والموظف يهتم برضاء رئيسه فى العمل ولا يهتم بإرضاء غيره ممن هم فى نفس المستوى الوظيفى لرئيسه .

وفى مجال الإرشاد فإن التدريب على السلوك التوكيدى Assertive Behavior يقوم على اساس استخدام مهارات التمييز لدى المسترشدين كجزء من عملية الإرشاد حتى يتم تدريبهم على التعرف على المؤشرات المختلفة من المواقف المتنوعة والتى تستدعى استخدام مهارات السلوك التوكيدى .

إن الطريقة الاجرائية فى التمييز ذات أهمية عملية كبيرة عندما يلاحظ وجود اخفاق فى التمييز . وحينئذ نحتاج إلى أن ندرب المسترشد على أن يتعلم أن يستجيب لأفضل المثيرات التى يتوقع معها تعزيز السلوك .

٧ - التلقين والتلاشى Prompting and Fading :

يشبه التلقين باعتباره مبدأ من مبادئ التعلم ، ذلك التلقين الذى يحدث فى المسرح. فهو عبارة عن تلميح أو مؤشر يجعل احتمال الاستجابة الصحيحة أكثر حدوثا . إن الأحداث التى تساعد على بدء استجابة تعتبر تلقينات . فالتلقينات إذن تسبق الاستجابة . وعندما ينتج عن التلقين استجابة ، فإن الاستجابة يمكن أن يعقبها تعزيز .

وعندما تؤدى التلقينات إلى استجابات أو سلوكيات تتلقى تعزيزا فإن هذه التلقينات تصبح مثيرا فارقا أو مثيرا مميزا (م ف) للتعزيز . وعلى سبيل المثال عندما يطلب الوالد من الطفل أن يعود من المدرسة مبكرا وعندما يفعل الطفل ذلك فإنه يتلقى امتداحا فإن طلب الوالد (تعليمات الوالد) يصبح مثيرا مميزا م ف . فالتعليمات التى أصدرها الوالد تشير إلى أن هناك احتمالا لوقوع التعزيز عندما تؤدى سلوكيات معينة . ومن ثم فإن التعليمات وحدها يتوقع أن يعقبها السلوك . وكقاعدة عامة ، فإنه عندما يسبق التلقين تعزيز الاستجابة فإن التلقين يصبح مثيرا مميزا (فارقا) ويمكن أن يضبط السلوك بفاعلية .

إن تكوين السلوك يمكن أن يصبح أيسر بعدة وسائل ، مثلا توجيه السلوك بدنيا (مثلا عندما نأخذ بذراع الطفل لنساعده على وضع الملعقة فى فمه) أو التوجيه اللفظى للطفل ليعمل شيئا ما ، أو الإشارة للطفل أن يدخل إلى البيت ، أو ملاحظة شخص آخر (نموذج) يؤدى السلوك المطلوب تكوينه . ويلعب التلقين دورا رئيسيا فى عمليات التشكيل والتسلسل السابق الحديث عنهما ، حيث نساعد الفرد لبدء الاستجابة ثم نعززه عند إكمال الاستجابة النهائية وقد استخدم ماهونى وزملاؤه (١٩٧١) -Mahon ey etal أنواعا من التلقينات لتدريب أطفال عاديين وأطفال متخلفين على الذهاب إلى المرحاض كجزء من التدريب على مهارات قضاء الحاجة . وعلى سبيل المثال كانت بعض اللعب توضع قريبا من مدخل المرحاض (تلقين بصرى) كما كان الباحث يقوم بتوجيه الطفل بأن يأخذ بيده إلى المرحاض (تلقين بدنى) ثم يوجهه بالكلام (هيا نذهب يابوتى) (تلقين لفظى) وذلك ليبدأ السير إلى الحمام .

إن استخدام التلقينات يزيد من احتمال حدوث الاستجابة ، على سبيل المثال فإن السير إلى المرحاض كان أكثر احتمالا من حدوثه عندما قاد الباحث الطفل فعلا إلى المرحاض عما لو تركه يستجيب بمفرده . وبينما تشكل الاستجابة فإن الملقنات يمكن أن تستخدم بتكرار لتيسر أداء الهدف النهائى . وحالما تتم الاستجابة الملقنة فإنه يمكن

تعزيزها . وكلما زاد تكرار تعزيز الاستجابة كلما تم تعلمها بسرعة . ويكون الهدف النهائي عادة هو الحصول على الاستجابة النهائية فى غياب الملقنات . وعلى الرغم من أن الملقنات تكون مطلوبة فى وقت مبكر من التدريب فإنه يمكن سحبها بالتدريج Faded مع تقدم التدريب .

أما السحب التدريجي أو التلاشى Fading:

فهو أسلوب من أساليب العلاج السلوكى التى تعتمد على مبادئ الإشراط الإجرائى ، ويشتمل على تناول سلوك يحدث فى موقف ما وجعله يحدث في موقف آخر عن طريق التغيير التدريجى للموقف الأول إلي الموقف الثانى . على سبيل المثال قد يكون الطفل هادئا ومتعاونا فى البيت ولكنه يكون خائفا ومنكمشا إذا وضع فجأة في حجرة للدراسة غريبة عليه . ويمكن أن نزيل هذا الخوف إذا قدمنا الطفل بالتدريج لمواقف تشبه حجرة الدراسة .

ويعتبر أسلوب السحب التدريجى ذا أهمية كبيرة عندما يتعلم المسترشد سلوكيات جديدة من بيئة مقيدة مثل عيادة أو مستشفى أ ومؤسسة، ثم ينتقل فجأة من هذه الأماكن إلي بيئة المنزل أو المجتمع مما قد ينتج معه فقدان لكثير من السلوكيات والمهارات التى اكتسبها . ولذا فمن المفضل أن يتم السحب التدريجى من بيئة العلاج إلي بيئة المنزل ، ويتم ذلك من خلال عمل تقريبات في جانب المثير أي البيئة نفسها .

ويختلف أسلوب السحب التدريجى عن أسلوب التشكيل السابق التحدث عنه حيث إن أسلوب السحب التدريجى يعتمد على إحداث نوع من التدريج أو التقريبات في المثير بينما فى حالة التشكيل فإن التقريبات تكون في الاستجابة .

وفى المثال الذى ذكرناه في التلقين عند التدريب على الذهاب للمرحاض فإن عمليه السحب التدريجى تتم بإنقاص التلقين بشكل تدريجي قبل إيقافه تماما .

٨ - التعميم Generalization :

يحدث التعميم عندما يمتد أثر تعزيز سلوك ما إلى ظروف أخرى غير التى حدث

فيها التدريب، أي إلى مواقف أخرى، أو يمتد إلى سلوكيات أخرى غير التى تناولها البرنامج . ويعرف التعميم الذى يمتد فيه أثر التعزيز إلى مواقف أخرى « بتعميم المثير » . stimulus Generalization أما النوع الثاني الذى نعمم فيه الاستجابة التي يتعلمها الفرد (مثلا إلقاء التحية) إلى استجابات أخري (مثلا الابتسام والمصافحة) فيعرف بتعميم الاستجابة Response generalization . وللتعميم أهمية كبيرة في تفسير انتقال أثر التعلم إلي مواقف أخري واستجابات أخري، وله أهمية علاجية كبيرة حيث إن المرشد يهدف دائما إلي أن ينقل المسترشد أثر التدريب إلي مشكلات أخرى ومواقف أخرى خارج مكتب الإرشاد وإلي استجابات أخرى تكمل الاستجابات التى تعلمها من الموقف الإرشادى .

ثانيا : الطرق القائمة علي أساس الإشراط الكلاسيكي :

ترجع نشأة الاشراط الكلاسيكى (أو اشراط المستجيب) Classical Conditioning إلى أبحاث عالم الفيسيولوجيا الروسى إيفان بافلوف ، حيث تبين له أنه إذا اقترن مثير محايد (ليس له صفة توليد الاستجابة التي نتناولها) مع مثير طبيعى (يستدعي الاستجابة) فإن المثير المحايد يصبح مشروطا ويؤدى ظهوره منفردا إلى حدوث الاستجابة (وتصبح استجابة شرطية) .

وقد استفاد الباحثون وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية من تجارب بافلوف واستنتاجاته فى مجال التعلم حيث قام واطسون ورينر (١٩٢٠) Watson & Rainer بتجربة على طفل صغير أمكنهما أن يجعلانه يخاف من مثير مشروط (فأر أبيض كان يلعب معه) بعد إشراطه لمثير طبيعي كان يحدث الخوف لديه (طرقات ذات صوت عال) . كما قامت ماري كوفر جونز (١٩٢٤) Jones بمحاولة لعلاج طفل آخر كان لديه خوف من فأر أبيض حيث أمكنها عن طريق الاشراط العكسى Counter Conditioning تخليص الطفل من الخوف حيث كان الطفل يجلس مع والدته ويعطي الحلوى ثم يقرب الفأر يوما بعد يوم حتى أصبح الطفل فى النهاية يلعب معه .

ورغم البدايات المبكرة للإشراط الكلاسيكى (١٩٠٢) ثم الاشراط الاجرائى (١٩٣٨) فإن هاتين النظريتين لم يستفد منهما إلا مع تجارب جوزيف ووليه فى جنوب أفريقيا والتى نتج عنها إعداد مؤلفه الشهير العلاج بالكف بالنقيض (١٩٥٨) والذى يعتبر بداية العلاج السلوكى المنظم .

ومن أهم الأساليب التى بنيت على الإشراط الكلاسيكى أسلوب التخلص المنظم من الحساسية Systematic Desensitizatin والذى يستخدم بنجاح فى خفض الخوف والقلق. وكذلك أسلوب العلاج بالتنفير Aversive Therapy واسلوب التدريب على السلوك التوكيدى . Assertive Training

وعلى الرغم من أن أسلوب التخلص المنظم من الحساسية يفسر أساسا عن طريق الإشراط الكلاسيكى فإن هناك من يفسره عن طريق الإشراط الإجرائى - والذى يهمنا كمرشدين أو معالجين هو الطريقة وكيفية تطبيقها أكثر من الاهتمام بالمدرسة النظرية التى تفسر النتائج أو العملية من خلالها .

وقد تطورت طريقة التخلص المنظم من الحساسية تطورا كبيرا حيث أصبحت تجرى على أساس معرفى Cognitive اعتماداً على التخيل Imagery بدلا من الاكتفاء باستخدامها مع أشياء واقعية أو حية In vivo .

٩ - التخلص المنظم من الحساسية Systematic Desensitization :

التخلص المنظم من الحساسية أسلوب من أساليب العلاج السلوكى ، يستخدم فى علاج حالات القلق والخوف ، ويقوم على أساس من قاعدة الإشراط المضاد Counter Con-ditioning. ويرجع تطوير هذا الأسلوب واستخدامه فى مجال العلاج النفسى إلى الأبحاث التى قام بها جوزيف وولبيه Wolpe فى جنوب أفريقيا والتى ظهرت تحت عنوان العلاج بالكف بالنقيض Reciprocal inhibition .

ومما هو جدير بالذكر أن علماء المسلمين كان لهم السبق فى الكتابة عن استخدام هذا الأسلوب فى العلاج . على سبيل المثال نجد الغزالى يتحدث عن العلاج بالضد بشكل

مسهب عند حديثه عن تهذيب الأخلاق فى مؤلفه الشهير (إحياء علوم الدين) - كذلك فإن الإمام العلامة ابن قيم الجوزية يشير إلى طريقة لعلاج الخوف الذى يصيب الطفل الرضيع تعتمد أيضا على الإشراط المضاد فيقول رحمه الله :

(فصل : وينبغى أن يوقى الطفل كل أمر يفزعه من الأصوات الشديدة الشنيعة والمناظر الفظيعة ، والحركات المزعجة ، فإن ذلك ربما أدى إلى فساد قوته العاقلة لضعفها ، فلا ينتفع بها بعد كبره ، فإذا عرض له عارض من ذلك ، فينبغى المبادرة إلى تلافيه بضده ، وإيناسه بما ينسيه إياه ، وأن يلقم ثديه فى الحال ، ويسارع إلى رضاعه ليزول عنه ذلك المزعج له ، ولا يرتسم فى قوته الحافظة فيعسر زواله . ويستعمل تمهيده بالحركة اللطيفة إلى أن ينام ، فينسى ذلك ، ولا يهمل هذا الأمر ، فإن فى اهماله إسكان الفزع والروع فى قلبه ، فينشأ على ذلك ويعسر زواله ويتعذر) .

(تحفة المودود بأحكام المولود ١٩٧١ ، ص ٢٣٣)

ومن التجارب الرائدة فى مجال علاج الخوف فى علم النفس الحديث والتى سبقت تجارب وولبيه تلك التجربة الشهيرة التى التى قامت بها مارى كوفر جونز (١٩٢٤) Jones لعلاج طفل عمره ثلاث سنوات من الخوف حيث كانت تجلس الطفل فى حجر أمه وتعطيه الحلوى التى يحبها ثم تقرب له مصدر الخوف (فأر أبيض) يوما بعد يوم حتى أصبح الطفل بعده عدة أيام يلامس هذا الفأر ويلعب معه .

وتقوم فكرة التخلص التدريجى (أو المنظم) من الحساسية على أساس أنه لو أمكن أن نكون استجابه مضادة للخوف أو القلق لدى الشخص فإنه يمكننا بتقريب مثير الخوف (مصدر الخوف أو موقف الخوف) بالتدريج أن تنطفىء استجابه الخوف أو القلق لدى الفرد .

وبذلك فإن مكونات هذا النوع من العلاج تنحصر فى ثلاثة جوانب:

١ - الوصول إلى استجابة مضادة لاستجابة القلق أو الخوف والتدريب عليها .

٢ - تدريج مثير الخوف .

٣ - تنفيذ العلاج .

وبالنسبة للاستجابة المضادة للخوف فهناك عديد من الاستجابات تضاد القلق أو الخوف، ومنها تناول الطعام ، والانشراح ، والغضب ، والاسترخاء . كما أن من الأساليب الإسلاميه فى هذا الجانب الصلاة ، الدعاء ، والذكر ، والتهليل والتكبير ، وقراءة القرآن .

ومع أن وولبيه كان فى تجاربه مع القطط يعتمد على أن تناول الطعام هو الاستجابة المضادة لاستجابة الخوف فإنه لم يعتمد على هذه الاستجابة فى علاجاته وإنما كان معظمها يعتمد على استخدام أسلوب الاسترخاء Relaxation كاستجابة مضادة للخوف .

وتشير الكتابات والدراسات فى مجالات علم النفس والطب النفسى إلى أن أسلوب التخلص المنظم من الحساسية يستخدم على نطاق واسع وبنجاح كبير فى علاج المخاوف المرضية (الفوبيا Phobia) ومن بين المخاوف التى استخدم معها هذا الأسلوب بنجاح : الخوف من المرتفعات ، الخوف من قيادة السيارات ، الخوف من حيوانات أو حشرات أو هوام ، الخوف من الامتحانات ، الخوف من الطيران ومن الماء ومن المدرسة ومن الرؤساء ومن الزحام، بل وحتى الخوف من الموت .

كذلك فقد استخدم هذا الأسلوب مع مجموعة أخرى من الاضطرابات التى ليس لها طبيعة الخوف مثل اضطرابات الكلام، وأزمات التنفس، والأرق، وتعاطى الخمور، والغضب، والتجوال السباتى، والكوابيس الليلية إلخ (ريم وما سترز ١٩٨٠& Rim Masters). والأساس الذى تقوم عليه فكرة استخدام أسلوب التخلص المنظم من الحساسية فى مثل هذه الحالات هو افتراض أنها تنشأ عن خوف يرتبط بأحداث خارجية معينة وبذلك فهى تشبه استجابات الخوف . وعلى سبيل المثال فإن بعض الأفراد الذين لديهم أفكار وسواسية (وساوس) قد يعايشون هذه الأفكار فقط عندما يواجهون موقفا مثيرا للقلق .

ويحتاج العلاج باسلوب التخلص المنظم من الحساسية لعدد قليل نسبيا من الجلسات العلاجية حيث يقدر متوسط عدد الجلسات فى هذا النوع من العلاج بين ١٦ ، ٢٣ جلسة .

وقد تطور أسلوب التخلص المنظم من الحساسية فى السنوات الأخيرة تطورا كبيرا وأصبح أيضا ضمن الأساليب التى يستخدمها المعالجون فى مدرسة العلاج السلوكى المعرفى Cognitive Behavior Therapy .

وصف طريقة التخلص المنظم من الحساسية :

تعتبر طريقة التخلص المنظم من الحساسية أسلوبا هاما لمساعدة المسترشدين فى التغلب على استجابات القلق والمخاوف التى أشرطت لمواقف أو أحداث خاصة . وقبل أن نصف هذه الطريقة نود أن نشير إلى أن الأشخاص الذين يبحثون عن علاج لقلق نوعى محدد المصدر (لتمييزه عن القلق الطليق أو المعمم) ينقسمون إلى مجموعتين .

ففى المجموعة الأولى تكون المشكلات الخاصة بهؤلاء الأفراد مرتبطة بوجود قلق غير منطقى (أو خوف غير منطقى) ومثل هؤلاء الأفراد يفيد أسلوب التخلص المنظم من الحساسية بشكل كبير فى علاجهم . وينظر إلى القلق على أنه غير منطقى إذا كان هناك دليل على أن الفرد القلق أو الخائف لديه المهارات الكافية للتغلب على ما يخاف منه ولكنه اعتاد على تجنب الموقف الذى يحدث فيه الخوف، وإذا لم يستطع تجنب هذا الموقف فإن أداءه يكون فى مستوى أدنى من قدراته . فالسائق الذى لديه خبرة ومهارة فى قيادة السيارات قد يتجنب قيادة السيارة تماما فى أعقاب تعرضه لحادث . وإذا قاد السيارة فإنه قد يقودها بمهارة أقل مما يعتاد عليه بسبب نقص انتباهه نتيجة لما يعانية من قلق .

أما المجموعة الثانية : فإن الخوف فيها يكون منطقيا إلى حد ما ، سواء كان مرجع ذلك إلى نقص المهارات المناسبة لدى الفرد أو بسبب وجود خطورة حقيقية فى الموقف الذى يخاف منه أو كليهما . وفى مثل هذه الحالات فإن أسلوب التخلص المنظم من الحساسية لا يكفى وحده كأسلوب علاجى أو إرشاد، بل قد يكون غير مناسب بالمرة كعلاج فى مثل هذه الحالات . فمثلا السائق حديث العهد بقيادة السيارات نتوقع منه أن يتجنب استخدام طريق جبلى وعر فى يوم ممطر . وقد تؤدى عملية التخلص المنظم من الحساسية إذا نجح المعالج فى استخدامها فى هذه الحالة إلى نتائج قاتلة بالنسبة لهذا السائق (لإقدامه على مخاطرة أكبر من مستوى قدراته) . ومن ثم فإن المعالج أو المرشد

قد يتجه فى هذه الحالة إلى مساعدة السائق على اكتساب مزيد من المهارة فى قيادة السيارات من خلال إرشاده إلى مراكز التدريب المناسبة بدلا من مساعدته على التخلص من الخوف الذى يعتبر فى مثل هذه الحالات خوفا معقولا ومنطقيا .

إن مهمة تحديد ما إذا كان الخوف منطقيا أم غير منطقى تقع على المرشد أو المعالج، فإذا حدد أن الخوف أو القلق الموجود لدى المسترشد غير منطقى فإن أسلوب التخلص المنظم من الحساسية يصبح الأسلوب المناسب للعلاج .

ويعتمد استخدام هذه الطريقة فى بدايته على ما يقدمه المرشد أو المعالج من شرح مبسط حول هذه الطريقة، ومن تحديده للخطوات الثلاث السابق ذكرها وهى:

١ - التدريب على الاسترخاء (الاستجابة المضادة للخوف أو القلق) .

٢ - إعداد مدرج للقلق .

٣ - مرحلة العمل (عملية التخلص المنظم من الحساسية) .

١ - التدريب على الاسترخاء :

يتم هذا التدريب فى غرفة هادئة ذات إضاءة خافتة، وتكون بعيدة عن الضوضاء الخارجية وبها أثاث بسيط ، ومن المفضل أن تشتمل الغرفة على أريكة حيث يمكن تيسير الاسترخاء عن طريق استلقاء المسترشد عليها ، فإذا لم تتوافر الأريكة فيمكن استخدام كرسى كبير ومريح .

وتبدأ الخطوة الأولى فى الاسترخاء بأن يجلس المسترشد على الأريكة أو الكرسى ويسند ظهره إليه (أو يستلقى على الأريكة) ثم يغمض عينيه .

ويبدأ المعالج بأن يقول :

(سوف أقوم بتدريبك على كيفية الاسترخاء ، وسوف أطلب منك اثناء التدريب أن تقوم بشد بعض العضلات فى جسمك ثم إرخائها ، وهكذا فى بقية عضلات الجسم : هل تتابعنى ؟) .

ثم يبدأ المعالج بعد ذلك فى خطوات الاسترخاء ، خطوة خطوة . ومن المفضل أن يتم توجيه تعليمات الاسترخاء بصوت هادئ مريح ، وتستغرق كل خطوة حوالى عشر ثوان يتخللها فترة راحة بين ١٠ ، ١٥ ثانية بين كل خطوة والخطوة التالية لها . ويستغرق التدريب كله حوالى نصف ساعة (انظر موضوع الاسترخاء) .

ويفضل فى الجسلة الأولى للاسترخاء أن يقوم المرشد أو المعالج أيضا باستخدام خطوات الاسترخاء مع المسترشد حتى يمكن للمسترشد أن يلاحظ إذا لزم الأمر كيف يقوم المرشد بذلك، كما ننصح المرشد بأن يجعل مدة الفواصل بين الخطوات مناسبة للمسترشد الذى يعمل معه كما يشجعه على أن يمارس الاسترخاء بنفسه فى المنزل ويفضل أن يكون ذلك بواقع مرتين فى اليوم . كما يمكن أن نساعد المسترشد على هذا الأداء عن طريق تسجيل الخطوات على شريط كاسيت يستخدمه المسترشد بعد ذلك فى المنزل . وقد يحدث فى بعض الأحيان أن يشعر بعض الأفراد بعدم الارتياح أثناء الجلسة الأولى للتدريب على الاسترخاء وبالتالى فإنهم قد لا يصلون إلى الاسترخاء العميق على الوجه المطلوب ، وفى مثل هذه الحالات فإن التدريبات المنزلية قد تساعدهم على إتمام ذلك. وفى المعتاد ، فإن التدريب على الاسترخاء يستغرق جلستين أو ثلاث جلسات، ويمكن للمرشد أو المعالج أثناء التدريب أن يستخدم بعض العبارات المشجعة أو المساعدة « خذ نفسك بشكل طبيعى» ... « احتفظ بعضلاتك مسترخية » ... لاحظ كيف تحس الآن أن عضلاتك دافئة وثقيلة ومسترخية » ....

وفى بعض الحالات قد يصبح من الصعب على بعض الأفراد أن يتموا الاسترخاء حيث يصبح من الصعب على البعض أن يسترخى فى وجود الآخرين ، أو أن يغمض عينيه لفترة تزيد على بضع ثوان ، بل إن البعض (وهم قلة) ، يخافون من الاسترخاء . وقد أوصى كل من برادى (Brady ١٩٦٦ وفرايدمان Friedman باستخدام بعض العقاقير مثل البريفيتال (ميتا هيكستون الصوديوم) ، كما استخدام البعض مزيجا من غازى ثانى أكسيد الكربون والأكسجين (ولبيه ولازاروس Wolpe & Lazarus ١٩٦٦ ، وولبيه ١٩٧٧) .

يعود تطور أسلوب الاسترخاء إلى جاكوبسون (١٩٣٨) Jacobson .

٢ - اعداد مدرج القلق :

من الضرورى أن يحدد المرشد مصدر القلق لدى المسترشد سواء كان هذا المصدر مواقف أو أفكارا، ويمكن أن يتم ذلك باستخدام اساليب تقدير وتحليل السلوك (انظر الفصل الخاص بتصوير المشكلة) حيث يمكن أن يتم ذلك باستخدام المقابلة أو اسلوب التسجيل الذاتى أو الملاحظة أو المذكرات الشخصية أو باستخدام بعض الاستبانات الخاصة بالخوف، على سبيل المثال قائمة المخاوف (انظر ملحق) . أو باستخدام بعض القياسات الفيزيولوجية .

وبعد تحديد المثيرات المولدة للقلق فإنها تقسم إلى مجموعات تبعا للعناصر المشتركة بينها . فمثلا قد يشعر شخص ما بالقلق من نقد الآخرين له ومن حساسية الذاتية العالية ومن سوء فهم الآخرين له . ومثل هذا الشخص تكون مخاوفه مركزة حول موضوع عام للخوف وهو الخوف من الأحكام الاجتماعية المضادة (الآراء السلبية حول الشخص) .كذلك قد تجمع بعض المثيرات تبعا لحادثة معينة مثل الطلاق . ومثل هذه المجموعة تصبح الأساس الذى يبنى عليه مدرج مكانى وزمانى Spatio- temporal hierarchy .

والمشكلة التى تقابلنا فى هذا الصدد هى أن المعالج قد يقسم المثيرات بناء على موضوع أو حادث غير مناسب . فعلى سبيل المثال فإن الخوف من الوجود فى المركبات العامة المزدحمة أو المصاعد أو فى ساعات الذروة للمرور هذه كلها يجمعها موضوع واحد هو الخوف من الزحام البشرى ، على حين أن الموضوع الحقيقى الذى يجمع بينها ربما يكون الخوف فى منطقة محدودة . ولهذا فإن عملية اختيار موضوعات أو عناصر مشتركة تعتبر من المهارات التى ينبغى على المعالج أن يدرب نفسه عليها .

وبعد تحديد مصادر القلق وتقسيمها إلى مجموعات فإن المعالج يتولى تحديد ما يحتاج منها إلى علاج . فهناك مخاوف تكون ذات طبيعة تكيفية يحتاجها الفرد فى حياته فالطالب الذى يخاف من مسايرة زملائه فى المدرسة فى سلوك التدخين فى دورات المياه لا يمكن أن تعالجه من هذا الخوف لأن مثل هذا الخوف يعتبر مرغوبا وصحيا وله

قيمة تكيفية . كذلك من الممكن أن نعزل بعض المخاوف أو نؤجل علاجها لأنها لا تمثل أهمية ضاغطة بالنسبة لمشكلات المسترشد الأساسية. وهناك مخاوف تقوم على أساس من مفاهيم وإدراكات خاطئة (مثلا الخوف من الإصابة بأمراض عقلية) ، وربما يكون أفضل علاج في هذه الحالة استخدام أسلوب تعليمي ، لكن في نفس الوقت هناك مخاوف مرضية تنشأ من الخبرات السابقة والارتباطات الانفعالية، وليس من مجرد تصورات خاطئة، ومثل هذه المخاوف هي التي نستخدم معها عادة أسلوب التخلص التدريجي من الحساسية .

أما الخطوة التالية في اعداد مدرج القلق فهي أن نأخذ كل مجموعة من مثيرات الخوف، (عادة يكون لدى المسترشد مجموعتان أو اكثر من هذه المجموعات) وترتب هذه المجموعات في شكل تدرج قائم على ترتيب المثيرات تبعا لكمية القلق أو الخوف التي تولدها لدى المسترشد مع وضع الجوانب التي تولد أقصى درجة من القلق في قمة المدرج وأقلها في القاعدة . وقد تفيد القياسات الفيزيولوجية في هذا الترتيب ، ولكن من المعتاد أن نعتمد على التقدير الشخصي للمسترشد نفسه عن كمية القلق التي يعايشها في الموقف الطبيعي (موقف الخوف) . ولكي يسهل عليه التقدير يمكن أن نستخدم المقياس الذي اقترحه ولبيه حيث تمثل الدرجة ١٠٠ أسوأ درجات القلق الذي يمكن للفرد أن يتخيله وتكون الدرجة صفر هي أدنى مستوى أي عدم وجود القلق ، وتعرف وحدات هذا المقياس (التدريج) بوحدات القلق الشخصية، وبذلك فإن المسترشد يعبر عن درجة قلقه في صورة درجات (وحدات) بين صفر ، ١٠٠ ، ويرى ولبيه ألا تزيد الفروق بين الفقرات المتتابعة عن ٥ - ١٠ وحدات وبذلك فقد نحتاج إلى اضافة فقرات جديدة كلما دعت الحاجة لذلك .

وفيما يلي مثال لمدرج القلق والخوف :

مدرج القلق لطالب لديه قلق شديد من الامتحانات :

ليلة الامتحان حيث يبدأ أول الامتحانات في الصباح (أعلى درجة للقلق ١٠٠)

عند قراءة السؤال الأول من الامتحان .

عند انتهاء المحاضرات النظامية والإعلان عن جداول الامتحانات .

عندما يبدأ الأساتذة فى تذكير الطلاب ببعض الجوانب الخاصة للامتحانات .
عند بدء الفصل الدراسي والأساتذة يتحدثون عن مطالب المقررات (أدنى درجة صفر) .

٣ - مرحلة العمل (إجراءات التخلص المنظم من الحساسية) :

بعد أن يتم تدريب المسترشد على الاسترخاء وإعداد مدرج القلق ، تبدأ عملية التخلص المنظم من الحساسيه والتى تتم إما فى الواقع الملموس للحياة in vivo أو عن طريق التخيل Covert وهو الأكثر شيوعا . وإذا كان المسترشد يعانى من أكثر من نوع من المخاوف وأعددنا معه أكثر من مدرج لهذه المخاوف فإن العلاج يركز فى البداية على أكثر هذه المخاوف أهمية بالنسبة له . وقد يمكن للمرشد أن يتعامل فى الجلسة الواحدة مع أكثر من مدرج للخوف .

وتبدأ الجلسة الأولى فى هذه المرحلة - مرحلة العمل أو التنفيذ . بأن نطلب من المسترشد أن يسترخى - أى أن يدخل إلى الاسترخاء بنفسه ، وذلك لمدة خمس دقائق مع الإيحاء له بأنه قد أصبح أكثر استرخاء وأنه يحقق استرخاءً أعمق وأعمق . ويطلب المرشد (المعالج) من المسترشد أن يشير بأصبع السبابة اليمين عندما يصبح فى حالة من الاسترخاء والشعور بالراحة ... وعندما يشير المسترشد بأنه وصل إلى حالة الاسترخاء فإن المعالج يطلب إليه أن يتخيل مشهدا من المواقف التى حددها فى مدرج القلق ويكون هذا المشهد عادة هو أقل المواقف اثارة للقلق - أى الذى أعطاه المسترشد درجه صفر ، ويعرف هذا المشهد بالمشهد الضابط ، ويجب أن يكون التخيل لأوضح ما يمكن فيقول المرشد للمسترشد : « تخيل المشهد كما لو كنت تعيشه فعلا » ثم ينتقل بعد ذلك إلى مشهد آخر وهكذا إلى أن يشير المسترشد، بأنه قد بدأ فى الشعور بالتوتر ، ويكرر المرشد تقديم المشهد الواحد من ثلاث إلى أربع مرات تستغرق المرة الواحدة حوالى عشر ثوان ... وفيما يلى مثال لفقرة من حالة خوف (قلق) من الامتحانات :

والآن توقف عن تخيل المشهد وركز انتباهك مرة أخرى على الاسترخاء : ....

والآن تخيل أنك تستذكر دروسك في المنزل فى المساء وقد بقى على الامتحان

شهر واحد (وقفة لمدة خمس ثوان) ..... والآن توقف عن تخيل هذا المشهد (وقفة من ١٠ - ١٥ ثانية) والآن تخيل نفس المشهد مرة ثانية ..... انت وقد بقى على الامتحان شهر تستذكر دروسك فى منزلك فى المساء (وقفة من ٥ - ١٠ ثوان) ... توقف عن تخيل هذا المشهد وفكر فى عضلاتك واستمتع بحالة الهدوء التى تمر بها (وقفة ١٥ ثانية) ... والآن تخيل أنك تستذكر دروسك فى البيت قبل الامتحان بشهر (وقفة من ٥ - ١٠ ثوان) .... أوقف المشهد وفكر فقط فى حالتك البدنية ....

(Wolpe 1969 P 126)

وتعرض المشاهد التى يتخيلها المسترشد فى شكل تصاعدى تبعا للمدرج الذى تم إعداده ، وذلك بدءا بأدناها إثارة للقلق وتدرجا معها زيادة حتى نصل إلى أكثر الفقرات إثارة للقلق . وفى المعتاد أن تشتمل الجلسة الواحدة بين ٣ - ٤ مشاهد (فى المعتاد أن يشتمل مدرج القلق على ٢٠ - ٢٥ مشهدا) ويمكن تخصيص باقى الجلسة لمناقشة بعض الجوانب المتصلة بمخاوف المسترشد ، أو تخصص للقيام بجانب من عملية التخلص المنظم من الحساسية باستخدام مدرج لنوع آخر من المخاوف أو للعمل مع مشكلة أخرى من مشكلاته .

ويحسن أن يحتفظ المرشد ببطاقات يسجل عليها المشاهد التى عرضها على المسترشد وتاريخ العرض ومدة العرض . ومن المستحسن عدم الانتقال إلى مشهد جديد إلا بعد أن يعايش المسترشدالمشهد المعروض لثلاث مرات متتالية بنجاح (أى بدون أن يشعر بعدم الارتياح) كما يجب على المعالج أن يراقب المسترشد خلال جلسات العلاج ليلاحظ علامات التعب عليه وأن يستفسر منه عما إذا كان يشعر أن المشاهد المعروضة عليه فى الجلسة الواحدة كثيرة ، كما يمكن ملاحظة بعض التصرفات والمظاهر أثناء الاسترخاء وأثناء عملية التخيل مثل عدم الاستقرار فى المقعد أو الحركة السريعة للجفون أو التمتمة بكلام والعينان مغمضتان .

صور أخرى للتخلص المنظم من الحساسية

اقترح بض الباحثين صورا أخرى [illegible] المنظم من الحساسية ، فاقترح شيرمان (١٩٧٢) Sherman استخدام هذا الأسلوب بشكل واقعى حى invivo

بدلا من الاعتماد على التخيل حيث يعرض المسترشد للمواقف التى يشتمل عليها مدرج القلق فى موقف حقيقى ، وفى هذه الحالة لا يستخدم الاسترخاء كاستجابة مضادة للقلق وإنما يستخدم الشعور بالأمن فى وجود المرشد والعلاقة الإرشادية كاستجابة مضادة للقلق . ويمكن على سبيل المثال أن يصحب المرشد المسترشد فى الموقف الذى يخاف منه ، وذلك بالتدريج . كما اقترح جولد فرايد (١٩٧١) Goldfried وميكينبوم (١٩٧٤) Meichenbaum أسلوب التخلص المنظم من الحساسيه مع ضبط النفس ، ويشتمل هذا الأسلوب على تخيل المواقف المخيفة ، ويتخيل المسترشد نفسه وهو يواجه الموقف المخيف .

١٠ - التدريب على السلوك التوكيدى :

قد يختلف الباحثون فيما بينهم حول تعريف السلوك التوكيدى Assertive behavior ولكنهم رغم ذلك يتفقون إلى حد كبير على الخصائص الآتية لهذا النوع من السلوك :

١ - السلوك التوكيدى سلوك يتصل بالعلاقات الشخصية ، ويتضمن التعبير الصادق والمباشر عن الأفكار والمشاعر الشخصية .

٢ - السلوك التوكيدى سلوك ملائم من الناحيه الإجتماعية .

٣ - عندما يسلك الشخص بطريقة توكيدية فإنه يأخذ فى اعتباره مشاعر وحقوق الآخرين.

يرى فينسترهيم (١٩٧٥) أن الشخص المؤكد لذاته (الحازم) يتمتع بأربع خصائص هى :

١ - يشعر بالحرية فى أن يظهر نفسه عن طريق الكلمات والتصرفات يقول : هاأنذا وهذا ما أشعر به وأفكر فيه وأريده .

٢ - يمكنه الاتصال مع الآخرين فى كل المستويات مع الغرباء والأصدقاء ، والأسرة ، وهذا الاتصال يكون دائما صريحا ، ومباشرا ، وصادقا وملائما .

٣ - يكون له توجه نشط فى الحياة . فهو يمضى وراء ما يريده ، وعلى عكس الشخص السلبى الذى ينتظر الأشياء لتحدث فإنه يحاول أن يجعل الأشياء تحدث .

٤ - يتصرف بطريقة يحترمها شخصيا ، واعيا بأنه لا يستطيع أن يكسب دائما ، وهو يتجنب جوانب القصور لديه ، ويسعى دائما للمحاولة الجيدة التى تجعله سواء كسب أو خسر أو تعادل يبقى على احترامه لذاته .

ويهتم الباحثون فى مجال السلوك التوكيدى بالتمييز بين التوكيد (الحزم) Assertion من جهة ، والعدوان Agression من جهة أخرى . ويمكن تمييز العدوان بعدة طرق ، فعلى سبيل المثال يمكن أن نقول أن العدوان سلوك كدر من الناحية الاجتماعية (وولبيه ١٩٧٣) أو أنه انتهاك لحقوق الغير (لانج وجاكوبوسكى ١٩٧٦) كما يرى البعض أنه لكى نقول عن سلوك ما بأنه عدوانى فإنه ينبغى أن يتوافر قصد العدوان .

ومن هنا يمكن القول أن السلوك العدوانى سلوك له آثار سلبية على رفاهية الغير .

ويشتمل التدريب على السلوك التوكيدى ، على أى أسلوب علاجى يهدف إلى زيادة قدرة الفرد على القيام بهذا السلوك . وتشتمل الأهداف النوعية لهذا النوع من التدريب على زيادة قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر السلبية مثل : الغضب ، والضيق ، وكذلك المشاعر الإيجابية مثل الفرح و الحب و الامتداح .

ويفترض المعالج أن التأكيد الزائد يفيد المسترشد بطريقتين :

فأولا : أن المرشد يعتقد أن سلوك المسترشد بطريقة أكثر تأكيدا (حزما) سوف تعطى هذا المسترشد شعورا أكبر بالراحة . بل إن أحد المعالجين الذين أسسوا هذا النوع من العلاج وهو جوزيف وولبيه يعتبر أن الاستجابة التوكيدية لها تأثير مشابه إلى حد كبير مع تأثير الإسترخاء العضلى العميق فى إمكانية الكف المتبادل للقلق ، ومن ثم يمكن استخدام أسلوب السلوك التوكيدى كاستجابة مضادة للقلق . (انظر أسلوب التخلص المنظم من الحساسية) .

وثانيا : فإن المرشد يفترض أن المسترشد حين يسلك بطريقة أكثر تأكيدا سيصبح أكثر قدرة على تحقيق ميزات اجتماعية هامة ، وبالتالى يحصل على رضاء أكبر فى الحياة ، وتحقيق هذه الميزات وهذا الرضا يستلزمان نوعا من التعقل وليس مجرد الانفعال

التلقائى غير الاستجابى ، ولهذا يجب على المرشد أن ينتبه فى تدريب المسترشد ألا يحدث تعميم للسلوك إلى مواقف تعود عليه بالضرر ، كأن يرد فى غلظة على رؤسائه فى العمل.

تطور أسلوب التدريب على السلوك التوكيدى :

يمكن القول بإن جوزيف ولبيه Wolpe هو المؤسس الأول لطريقة التدريب على السلوك التوكيدى ، وإن كانت الأسس العامة لهذاالتدريب قد أوردها أندرو سالتر Salter ضمن كتاباته عن العلاج بالفعل المنعكس (١٩٤٨) أى قبل بدء المرحلة النشطة للعلاج السلوكى التى بدأت مع كتابات ولبيه عن طريقة الكف بالنقيض (١٩٥٨) بعشر سنوات .

وتشتمل الطريقة التى وصفها سالتر على ستة أنواع رئيسية من التدريبات هى :

١ - التحدث عن المشاعر :

ويشتمل هذا النوع من التدريبات على التعبير لفظيا عن أى شعور لدى الفرد مثلا يقول :

« أنا أقدر هذا الشخص وكذلك أحترم كل عمل يعمل من أجله » .

« لم يكن ذلك تصرفا ذكيا منى » .

« أفضل أن أشرب الشاى » .

٢ - استخدام تعبيرات الوجه :

وتشتمل هذه التدريبات على ممارسة التعبير بالوجه بما يتلاءم مع الانفعالات التى يعايشها الفرد مثل الفرح والخوف والحزن والضيق والغضب .

٣ - التعبير عن الرأى الشخصى فى حالة مخالفته للرأى المطروح :

وفيه يمارس الشخص تعبيره عن رأيه الشخصى حين يكون لديه رأى يختلف عن الرأى المطروح من الآخرين .

٤- استخدام ضمير المتكلم بدلا من ضمير الغائب :

ويشتمل هذا الجانب على التدريب على التعبير عن الذات ونسبة الأحداث والخبرات لها بدلا من نسبتها إلى ضمير الغائب أو المبنى للمجهول .

« لقد قمت بمقابلة ناجحة » بدلا عن : « لقد كانت مقابلة ناجحة » .

« كانت أسئلتى هامة » بدلا عن « لقد كانت الأسئلة هامة » .

٥ - التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا :

وفى هذه الحالات فإنه لا بأس بأن يعبر الفرد عن أنه يوافق على ما عبر عنه أو ذكره آخرون مثلا يقول :

« وأنا أيضا أؤيد هذا الاتجاه » .

« وأنا أوافق على ما قاله زميلنا فلان ....» .

« وأنا أشارككم الرأى فى أن الاجتماع هام .... » .

« وأنا أيضا أحب هذا الطراز من السيارات » .

٦ - ممارسة الارتجال فى الحديث :

ويقصد به أن يتدرب الفرد على الكلام الحر فى صورة مرتجلة ودون اللجوء بكثرة إلى الكلمات المعدة مسبقا أو الموجهة عن طريق الكتابة .

وفى الوقت الذى ظهر فيه كتاب سالتر (١٩٤٨) كان وولبيه يستخدم هو أيضا أسلوب التدريب التوكيدى ، فوجد فى كتاب سالتر تشجيعا على الاستمرار فى استخدام هذه الطريقة فى العلاج ، إلا أنه رغم الاتفاق على استخدام هذه الطريقة فقد كانت هناك اختلافات فى وجهات النظر بين الاثنين . فعلى حين كان سالتر يرى أن التدريب التوكيدى (التدريب على الاستثارة) من الممكن استخدامه مع كل الحالات ، وأن السلوك التوكيدى يمكن أن يعمم إلى مواقف كثيرة ، فإن وولبيه كان على العكس من ذلك يرى أنه ليس من الضرورى أن نستخدم التدريب التوكيدى مع كل مسترشد أومريض ، وكذلك

ليس من الضرورى أن يعمم المسترشد هذا السلوك إلى مواقف أخرى . وعلى سبيل المثال فقد لا يجد المسترشد صعوبة فى أن يعبر عن تبرمه من سلوك أحد زملائه ، ومع ذلك فإنه قد لا يستطيع أن يعبر عن ذلك إزاء رئيسه فى العمل .

ومن بين الباحثين الذين ساهموا بشكل مباشر أو غير مباشر فى تطوير فنيات التدريب التوكيدى مورينو (١٩٤٦ ، ١٩٥٥) Moreno الذى ذاعت شهرته كمؤسس لطريقة السيكودراما Psychodrama فى العلاج النفسى والتى تقوم على تمثيل درامى للاتجاهات والصراعات التى يمثلها المرضى من واقع الحياة ، وترتكز هذه الطريقة بشكل كبير على التلقائية والارتجال . وتعتبر السيكودراما كطريقة لتمثيل الأدوار Role Play-ing شبيهة بأحدى الفنيات التى يستخدمها وولبيه بشكل أساسى فى طريقته للتدريب التوكيدى ، وتعرف هذه الفنية بالاسترجاع المتكرر للسلوك أو تكرار السلوك Rehearsal، غير أن هناك نقاط اختلاف بين الطريقتين منها أن السيكودراما تجعل ضمن أهدافها التنفيس والاستبصار ، وهى جوانب لا يهتم بها المعالجون السلوكيون بشكل أساسى . ومن الأساليب العلاجية التى تتصل بشكل غير مباشر بطريقة التدريب التوكيدى تلك الطريقة التى استخدمها كيلى (١٩٥٥) Kelly والتى تعرف بطريقة الدور الثابت Fixed Role وهى مزيج بين علم النفس السلوكى وعلم النفس المعرفى ، وتشتمل على استخلاص صورة لفرد خرافى متحرر من القلق ومن المشكلات السلوكية التى تسبب اضطرابا للمسترشد ، ثم إرشاد المسترشد إلى تمثيل هذا الدور . وهذه الطريقة التى اقترحها كيلى تشبه أسلوب الاسترجاع المتكرر للسلوك (تكرار السلوك) التى اقترحها وولبيه فى التدريب التوكيدى . كذلك فإن البرت أيليس Ellis صاحب نظرية العلاج العقلانى الانفعالى يستخدم فى علاجاته تدريبات تتشابه مع التدريب التوكيدى .

إن الملاحظات المتكررة للمؤلف ، وكذلك نتائج البحوث تشير إلى أن نقص السلوك التوكيدى يصاحبه انخفاض فى تقدير الفرد لذاته Self- esteem ، ويرتبط كذلك بالخجل (ارتباطا عكسيا) فكلما زاد السلوك التوكيدى نقص الخجل لدى [illegible] وكذلك فإن السلوك التوكيدى يزداد لدى الأفراد ذوى الضبط الداخلى عنه [illegible] ذوى الضبط الخارجى (بدارى والشناوى ١٩٨٧ ، الدماطى ١٩٩٣) .

وتوجد فى الوقت الحاضر مجموعة من المقاييس التى تساعد المرشد والمعالج على التعرف على مستوى السلوك التوكيدى لدى الفرد مما يساعد على التعرف على هذه المشكلة فى بدء العمل الإرشادى . ومن بين هذه المقاييس المقياس الذى طوره جالاس وباشتين (١٩٧٤) والمقياس الذى طوره جامبريك وريكى (١٩٧١)

وكذلك المقياس الذى أعدته راثوس (١٩٧٣) ، Rathus وقد نقل إلى العربية واستخدم فى عدد من البحوث (بدارى والشناوى (١٩٨٧) .

ويمكن للمرشد أن يستفيد من العبارات المستخدمة فى هذه المقاييس فى عمله الإرشادى فى تصوير المشكلة . وفى الغالب فإن المشكلات التى يعرضها المسترشدون والتى تدل على نقص فى السلوك التوكيدى ترتبط بالخوف أوالقلق الاجتماعى والخجل والقلق بصفة عامة ، والشكوى من اضطرابات الكلام ، وكذلك فى بعض حالات الاكتئاب.

فنيات التدريب التوكيدى :

تستخدم فى التدريب التوكيدى مجموعة من الفنيات نعرضها فيما يلى :

١ - فنية تكرار السلوك :

وهذه الفنية هى أكثر أساليب التدريب التوكيدى شيوعا . وتتطلب فى تنفيذها أن تكون العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد قد تقدمت . وفى جانب من الجلسة الإرشادية يقوم المسترشد بالدور المطلوب (الذى ينقص فيه السلوك التوكيدى) على حين يقوم المرشد بدور الشخص الهام فى حياة المسترشد أى الذى يظهر فى حضرته نقص السلوك التوكيدى ، مثلا دور المدير أو صاحب العمل أو أحد الزملاء . ويحصل المرشد على المعلومات الهامة حول هذا الشخص من المسترشد نفسه . ويبدأ العمل بأن يقوم المسترشد بالسلوك الذى اعتاد أن يقوم به فى مواقفه مع هذا الشخص ، ويستجيب المرشد بما يناسب الدور المفترض أن يؤديه (المدير أو صاحب العمل إلخ) ثم يستجيب المسترشد... وهكذا . وفى المعتاد فإن تبادل العلاقة على هذا النحو تستمر لوقت قصير. وعلى سبيل المثال قد يرغب المسترشد فى أن يتدرب على كيفية التعامل مع زميل يلح عليه فى استعارة مذكراته الدراسية .

ويتولى المرشد تصحيح السلوك الذى أداه المسترشد ، وقد يحتاج إلى أن يقوم هو بسلوك المسترشد بأن يعرض النموذج الذى يود أن يقلده المسترشد ثم يتيح للمسترشد الفرصة لمحاكاة هذا السلوك .

ويمكن أن يدخل فى فنية تكرار السلوك فنيات أخرى مثل استخدام التعزيز واستخدام أسلوب التشكيل ، كما قد يستخدم المرشد أسلوب تبادل الأدوار حيث يقوم المرشد بدور المسترشد ، وفى هذه الحالة يقوم المسترشد بدور الشخص الآخر (المدير أو الزميل إلخ) ، وتتميز هذه الطريقة بأنها تتيح الفرصة للمسترشد ليشاهد الانفعالات المصاحبة للقيام بالدور التوكيدى ، وقد يدهش المسترشد أن مثل هذا السلوك لم يولد لديه أى مشاعر سلبية (لاحظ أنه يقوم بدور الشخص الآخر ويراقب المرشد الذى يؤدى عنه دوره) .

٢ - فنية الاستجابه البسيطة الفعالة :

قلنا من قبل أن السلوك التوكيدى يشتمل على التعبير المناسب عن المشاعر . وعملية الحكم على مدى ملاءمة التعبير إنما هى عمليه اجتماعية يقوم بها المسترشد بالاشتراك مع المرشد . وفى التعبير عن مشاعر مثل الضيق أو الغضب فإنه يمكن أن نستخدم فنية الاستجابه البسيطة الفعالة . ويقصد بالاستجابة البسيطة الفعالة السلوك الذى يحقق هدف المسترشد بأقل جهد وأقل درجة من الانفعالات السالبة . على سبيل المثال قد يكون الفرد فى موقف يود أن يستمع إلى شىء ولكن الآخرين يحدثون ضجيجا مثلا عند عرض أحد الأفلام الثقافيه أو أثناء إجراء حوار فى ندوة .. يمكن هنا إن يلتفت هذا الشخص إلى الجلوس الحاضرين قائلا فى صوت هادئ : ياإخوانى : ألا يمكن أن نكون أكثر هدوءا ؟ ..

فى بعض الأحيان فإن مثل هذا الضجيج أو هذه الضوضاء قد تثير أحد الحضور فيقف صائحا فى غضب شديد : ما هذه الفوضى ؟ ما هذا الضجيج ؟ لو كان هذا المكان منضبطا ما حدث هذا . أنا أحمل المسئولين عن دعوتنا ما يحدث الآن . إلخ .... بالطبع مثل هذا الانفعال الشديد قد يترك آثاره السلبية على الشخص نفسه ، وكذلك على جمهور الحاضرين أيضا ..

وهناك مواقف كثيرة يجد المرء نفسه فيها بحاجة إلى مثل هذه الاستجابة البسيطة والفعالة فى نفس الوقت . خذ على سبيل المثال النماذج التالية :

١ - عندما تجد نفسك بعد تناولك العشاء فى أحد المطاعم ، وقد قدمت لك فاتورة حساب تشتمل على أشياء لم تطلبها :

ربما يكفى فى مثل هذه الحالات أن تقول :

أظن أن هناك خطأ ما فى هذه الفاتورة .

هل يمكن أن تعيد حسابها مرة أخرى ؟

٢ - عندما يتبين لك أن أحد الركاب فى الطائرة قد أخذ مكانك :

قد يكون من المناسب أن تقوله له :

أظن يا أخى أنه قد حدث خطأ فى رقم المقعد . هل يمكن أن تراجع تذكرة الإقلاع معك .

٣ - طالب يجد نفسه ليلة الامتحان وجها لوجه مع صديق أو قريب له جاء يزوره ليمضى معه بعض الوقت فى أحاديث عابرة ، يمكن أن يقول له على سبيل المثال :

صديقى ، أنت تعلم أن لدى فى الغد امتحانا ، وأنا بحاجة إلى مراجعة بعض الموضوعات قبل أن أنام فى وقت مبكر هذه الليلة ، وأرجو أن نلتقى فى وقت آخر بعد انتهاء الامتحانات .

٣ - أسلوب التصعيد :

فى كثير من الأحيان نجد أن الاستجابة البسيطة الفعالة التى تحدثنا عنها تحقق نتائج طيبة . ولكن قد يحدث أحيانا أن مثل هذه الاستجابات لا تحقق النتيجة المرجوة منها ، وفى هذه الحالة يجب أن يكون المسترشد مهيئاً لأن يقوم بتصعيد هذه الاستجابة الهادئة . وفى هذه الحالات فإن المرشد يحتاج أن يقوم بنمذجة استجابات أكثر قوة .

إن أسلوب التدريب على التصعيد Escalation قد اقترحه ما كفول ومارستون McFall & Marston (١٩٧٠) وهو يساعد المسترشد على زيادة الثقة فى نفسه

ويؤدى إلى تعميم السلوك التوكيدى . غير أنه ينبغى على المعالج أن ينبه المسترشد بأن يؤخر هذه الاستجابات الشديدة إلى المواقف التى تدعو لاستخدامها .

مثلا فى حالة وجود شخص قد أخذ مكانك فى الطائرة يكون التصعيد على النحو التالى : أخى ها هى تذكرتى تشير إلى رقم المقعد الذى تجلس عليه وأنا متمسك بأن أجلس فى مقعدى .

٤ - استخدام مدرجات السلوك :

فى هذه الحالة يقوم المرشد مع المسترشد بإعداد مدرجات للسلوك الذى يمارسه المسترشد فى مواقف ، ويتدرج مع المسترشد إلى مواقف أصعب وهكذا . ويعين المسترشد لكل موقف درجة من صفر - ١٠٠ تدل على ما يعتريه من غضب أو ضيق فيه .

مثال :

= رئيسك المباشر يجلس إلى مكتبه وقد كنت طوال الأيام الثلاثة السابقة فى عمل إضافى ، وتود أن تنصرف اليوم من عملك مبكرا عن الموعد المحدد بنصف ساعة لتحضر حفلا تقيمه المدرسة التى يدرس فيها ابنك ، وقد توجهت إليه لتطلب منه أن يأذن لك فى الانصراف المبكر .

= رئيسك المباشر يمر عليك فى صبيحة أحد الأيام ، وأنت تقوم بعملك ، وعلى الرغم من أنك ملتزم ودقيق فى مواعيدك فإنه يقول فى لهجة شديدة : هل تأخرت اليوم فى الحضور ؟

= يبدى رئيسك المباشر ملاحظة مؤداها أنك ومجموعة من زملائك تأخذون فترات راحة لتناول القهوة بصورة أكثر تكرارا عن المفروض وأنت تعرف أن هذه الملاحظة غير دقيقة.

= رئيسك يوجه الاتهام (ظلما) إلى زميل لك بعدم الأمانة .

= بعد أن عملت فترة اضافية لمدة أسبوع ، يطلب منك رئيسك أن تقوم بذلك مرة أخرى وأنت لا تطيق ذلك وتريد أن ترفض .

= تتقدم إلى رئيسك تطلب منه ترقية مستحقة لك .

= تريد أن تخبر رئيسك أنك إذا لم تحصل على الترقية فإنك ستترك المؤسسة .

ويستفيد المرشد من هذه المدرجات بأن يحدد نقاط البداية فى العلاج أو التدريب التوكيدى حيث يبدأ فى تدريب المسترشد على المواقف التى تحدث أقل إثارة للقلق والتوتر لدى المسترشد ، ثم ينتقل إلى المواقف الأشد وهكذا .

٥ - التدريب التوكيدى الجمعى :

يمكن القول بأن التدريب التوكيدى قد يحقق نتائج أفضل إذا استخدمناه فى إطار جماعات ارشادية أو علاجية عما لو تم على أساس فردى . وفى المعتاد فإن جماعات التدريب التوكيدى التى تعد لهذا الغرض تضم بين ٥ - ١٠ أفراد (مسترشدين) فى الجلسة . ويعتمد التدريب فى هذه الحالة على أسلوب تكرار السلوك الذى سبقت الاشارة إليه . ويبدأ العمل بأن يطلب المرشد من أحد المسترشدين أعضاء الجماعة أن يعرض المشكلة أمام الجماعة ثم يطلب منه المرشد أن يؤدى أمامهم الاستجابة التى اعتاد أن يستجيب بها فى مثل هذا الموقف حيث يتم تقويمها بطريقة غير منحازة وفى عبارات ودية عن طريق باقى أعضاء الجماعة .

بعد ذلك يبدأ المرشد بقوله : هيا بنا نبحث معاً كيف تكون الاستجابة التوكيدية المناسبة لهذا الموقف .

ويمكن للمرشد أن يطرح اقتراحا بالاستجابة المناسبة (السلوك المناسب) ، كما يمكن للأعضاء (ماعدا العضو الذى عرض المشكلة) أن يقترحوا أيضا الاستجابات التى يرونها مناسبة لهذا الموقف . وإذا اتفق الأعضاء على الاستجابة المناسبة فإن يبدأ فى إجراءات نمذجتها Modeling بواسطة عضو من الجماعة يتطوع للقيام بهذا الدور . أو قد يقوم المرشد بنفسه بأداء الدور المطلوب إذا لم يتقدم أحد الأعضاء للتطوع بأداء هذا الدور . غير أنه من المفضل أن يقوم أحد أعضاء الجماعة بذلك لأن عملية النمذجة تمثل خبرة تعليمية ، كما انها تكون عالية الفعالية عندما يكون النموذج مشابها للمسترشد

وعندما يكون هناك مشاركة من جانب المسترشد فى أداء السلوك المنمذج . ويقوم المرشد بتعزيز النموذج فى أدائه للدور المنمذج .

إن نقص السلوك التوكيدى من العيوب السلوكية التى يعانى منها بعض الطلاب والتى تدفعهم فى كثير من الحالات إلى التقدم للإرشاد - وترتبط هذه المشكلة بمشكلات أخرى مثل انخفاض تقدير الفرد لنفسه وكذلك الخجل والقلق ، وقد يترتب على نتائجها اغتمام الفرد وربما الوصول إلى أعراض الاكتئاب . وأسلوب أو طريقة التدريب على السلوك التوكيدى سواء بشكل فردى أو بشكل جمعى من الأمور التى يجب أن يهتم المرشد الطلابى باستخدامها .

١١ - الإشراط التنفيرى Aversive Conditioning :

ينصرف اصطلاح الإشراط التنفيرى إلى مجموعة من الأساليب التى تستخدم بقصد إنقاص أو إنهاء سلوك غير مرغوب لدى المسترشد ، وينتمى أحد هذه الأساليب أو الفنيات للإشراط الكلاسيكى ، بينما تنتمى باقى الفنيات للإشراط الإجرائى ، وقد سبق أن تناولناها عند الحديث عن العقاب .

وبالنسبة للاشراط التنفيرى الكلاسيكى والذى يستخدم عادة مع مدمنى الخمور فإن الفكرة تقوم على إيجاد مثير طبيعى يحدث استجابة الألم (استجابة طبيعة) وفى المعتاد أن تستخدم حبوب الأميتين emitine أو أبومورفين حيث يتناولها المتعاطى قبل احتسائه للخمر . وعن طريق الإشراط فإن الخمر تصبح مثيرا مشروطا يمكن فيما بعد عند تناوله بدون الحبوب أن يولد الاستجابة - أى استجابة الألم نفسها (استجابة مشروطة فى هذه الحالة) .

وتتلخص الطريقة فى إعطاء المدمن حبوبا مقيئة ثم يتناول بعدها ما اعتاد تناوله من الخمر ويبدأ تأثير هذه الحبوب بتوليد آلام فى البطن وقىء ، وهكذا مع استمرار الاقتران بين تناول الحبوب (مثير طبيعى) وتعاطى الخمر (مثير محايد) وحدوث الآلام والقىء (استجابة طبيعة لتناول الحبوب) فإن يمكن بعد فترة أن نتوقف عن إعطاء

الحبوب ويصبح تعاطى الخمر فى هذه الحالة مثيرا مشروطا يولد نفس الاستجابة ، استجابة الألم والقيء - (وقد أصبحت استجابة مشروطة) . ويؤكد المعالجون الذين يستخدمون هذه الطريقة أنها تحقق نجاحا بنسبة ٥٠٪ .

وللإشراط التنفيرى الكلاسيكى استخدامات كثيرة فى الحياة ، وتلجأ إليها الأمهات والآباء بأساليب مختلفة وإن كان يشوبها عدم الدراسة وتقدير النتائج الجانبية ، مثل استخدام القطرة فى العين للتخلص من سلوك العصيان عند الأطفال إلا أن نتيجته هى النظر للقطرة على أنها وسيلة للعقاب وليست وسيلة للعلاج ، كما تتبع الأمهات أسلوبا مماثلا عند فطام الطفل ، وذلك باستخدام مواد حارة مثل الشطة أو مواد مرة مثل الصبار مما يؤدى إلى نفور الطفل من الرضاعة إلا أن ذلك يمثل له نوعا من الصدمة نتيجة الحرمان المفاجئ .

وبصفة عامة فإن الإشراط التنفيرى الكلاسيكى لا يعتبر أسلوبا أو طريقة من الطرق الإرشادية التى يمكن للمرشد الطلابى أن يستخدمها فى التعامل مع مشكلات الطلاب .

١٢ - الغمر Flooding :

على عكس طريقة التخلص المنظم من الحساسية التى تعتمد على تعريض الفرد الذى لديه قلق أو خوف للمثير الذى يحدث له القلق أو الخوف بشكل متدرج ، فإن طريقة الغمر تعتمد على تعريض الشخص الذى يعانى من القلق أو الخوف بشكل مباشر وكامل للمثير الذى يبعث فيه القلق أو الخوف .

وتقوم هذه الطريقة على تعريض المسترشد بسرعة للمثير الشرطى (مثير الخوف أو القلق) فى الوقت الذى نقلل فيه هروبه من هذا المثير المشروط . وتسمى هذه الطريقة فى بعض الأحيان بطريقة منع الاستجابة (استجابة القلق أو الخوف) Response Preven- tion .

يعرض لنا نيسبيت (١٩٧٣) Nesbitt حالة سيدة عمرها ٢٤ سنة كانت تعانى من خوف شديد ونفور من المصاعد الكهربية استمر معها لمدة سبع سنوات . وقد اشتمل

العلاج على اصطحابها فى المصعد لمرة واحدة مع المرشد ثم تركها بعد ذلك بمفردها وبعد نصف ساعة من هذه المعالجة تناقصت مخاوفها بشكل كبير .

والفكرة الرئيسية التى يرتكز عليها العلاج بالغمر هى التعريض السريع للمسترشد لذلك المثير المشروط (الذى يخاف منه) بدلا من تعريضه على فترات أو بالتدريج . وفى المثال السابق فإن تكرار استخدام هذه السيدة للمصعد مرات عديدة متتالية فى فترة قصيرة (نصف ساعة) يؤدى إلى انطفاء استجابة الخوف . وقد يرجع هذا الانطفاء إلى أن الشخص يصبح منهكا من الناحيه البدنية بما لا يسمح للاستجابة المشروطة (استجابة الخوف) أن تظهر . وربما يرجع ذلك إلى أن منع استجابة الخوف يساعد على كسر استجابات الهروب التى لا تجد وقتا لتظهر .

وفى الوقت الحاضر فإن الغمر يستخدم مع المواقف المثيرة للقلق (أو الخوف) ، وأحد مميزات هذه الطريقة هى إنها أسرع فى تأثيرها من الطرق التدريجية مثل التخلص التدريجى من الحساسية . أما العيب الأساسى فيها فهو أنها فى بعض الأحيان قد تكون نتيجتها عكسية فتزيد من الاستجابة المشروطة (القلق أو الخوف) بدلا من أن تطفئها . فإذا كان الطفل يخاف من الكلاب فإن إجباره على أن يواجه عدة كلاب قد يزيد من خوفه من الكلاب بدلا من انطفائه . وليس من السهل أن نتوقع ما إذا كانت نتيجة الإرشاد بهذه الطريقة ستكون انطفاء الاستجابة غير المرغوبه أو زيادتها . ومن ثم فإن كثيرا من المرشدين والمعالجين يفضلون استخدام طريقة التخلص التدريجى من الحساسية عن طريقة الغمر .

ثالثا : الطرق القائمة على التعلم الاجتماعى Social Learning :

من الأمور المشاهدة فى الحياة أن الإنسان يتعلم مجموعة كبيرة من السلوكيات وخاصة الاجتماعية عن طريق ملاحظة آخرين يقومون بها . وقد ظهرت مجموعة من النظريات التى تفسر التعلم بهذه الطريقة ، إلا أن أوسعها انتشارا وارتباطا بالإرشاد والعلاج النفسى كانت تلك النظرية التى وضعها عالم النفس الأمريكى ألبرت باندورا Albert Bandura (١٩٧٧) .

والتعلم الاجتماعى أو التعلم بالملاحظة (التعلم من نموذج) أسلوب عرفته البشرية منذ القدم ، ويشير القرآن الكريم فى قصة ابنى آدم كيف تعلم الإنسان من الغراب الذى جاء يبحث فى الأرض .

« فبعث الله غرابا يبحث فى الأرض ليريه كيف يوارى سوأة أخيه .. » .

(المائدة ٣١)

ويرشدنا الرسول صلوات الله وسلامه عليه إلى الاقتداء بأفعاله فى الجوانب العملية الأدائية للعبادات فيقول صلى الله عليه وسلم :

« صلوا كما رأيتمونى اصلى » .

ويقول فى حجة الوداع :

« أيها الناس خذوا عنى مناسككم » .

وسوف نتناول مجموعة من الطرق التى تقوم على أساس من نظرية التعلم الاجتماعى ومنها .

١ - أسلوب النماذج السلوكية . (النمذجة) Modeling .

٢ - أسلوب أداء الأدوار Role Playing

١٤ - استخدام النماذج السلوكية (النمذجة) فى الإرشاد Modeling :

تقوم طريقة استخدام النماذج السلوكية ، أو النمذجة ، على أساس إتاحة نموذج سلوكى مباشر (حى) أو ضمنى (تخيلى) للمسترشد ، حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكى المعروض للمسترشد بقصد إحداث تغيير ما فى سلوكه (إكسابه سلوكا جديدا ، أو زيادة، أو إنقاص سلوك موجود لديه) وقد ظهرت فى السنوات الأخيرة دراسات عديدة تظهر إمكانية استخدام هذه الطريقة الإرشادية والعلاجية مع كثير من المشكلات والاضطرابات ، مثل التدريب على السلوك التوكيدى ، وحالات القلق وحالات العدوان وعيوب النطق وفى إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية وفى بعض حالات الوساوس والسلوك القهرى وحالات المخاوف المرضية وغيرها .

الوظائف الأساسية للنمذجة :

للنمذجه أربع وظائف رئيسية : فعن طريق ملاحظة نموذج يمكن للمسترشد أن يتعلم سلوكا جديداً مناسبا . كذلك فإن ملاحظة سلوك النموذج يكون له أثر اجتماعى تسهيلى (أو إنمائى) Facilitative عن طريق دفع المسترشد إلى أداء تلك السلوكيات التى كان بوسعه أن يقوم بها فيما مضى ، وذلك فى أوقات أكثر ملاءمة وبأساليب أكثر ملاءمة أو تجاه أشخاص أكثر ملاءمة . كذلك فإن النمذجة قد تؤدى إلى إنهاء كف سلوكيات كان المسترشد يتحاشاها بسبب الخوف أو القلق ، وبينما ترفع الكف عن السلوكيات فإن النمذجة قد تزيد الانطفاء المباشر والانطفاء بالإنابة للمخاوف المرتبطة بالشخص أو الحيوان أو الشىء الذى كان السلوك موجها نحوه .

العوامل التى تؤثر فى النمذجة :

يمكن تصنيف العوامل التى تؤثر فى فاعلية استخدام النمذجة تحت ثلاث مجموعات هى :

١ - خصائص النموذج .

٢ - خصائص المراقب (المسترشد أو المتعلم) .

٣ - خصائص مرتبطة بالإجراءات المتسخدمة فى النمذجة .

أولا : خصائص النموذج :

مما لا شك فيه أن الإنتباه لنموذج يقوم بسلوك معين ، يزداد كلما كان النموذج محببا ومشوقا للمسترشد ، فالنموذج الذى يلقى ترحيبا أو الذى يحظى باهتمام اجتماعى يكون له آثار أكبر فى النمذجة . كذلك يفضل أن يكون النموذج مناسباً فى السن والنوع والاصول للمسترشد حيث إن ذلك يزيد قابلية المسترشد لتقليد السلوك المنمذج عما لو كانت النماذج بعيدة الشبه منه فى هذا الجانب .

ثانيا : خصائص المراقب (المسترشد أو المتعلم) .

يحدد باندورا (١٩٧٧) Bandura الجوانب الأربعة التالية كعوامل هامة تؤثر على نتائج النمذجة كعوامل أو جوانب يحتاج المسترشد أن تتوافر لديه وهى :

(أ) عمليات الانتباه .

(ب) عمليات الحفظ .

(جـ) عمليات الاسترجاع (إعادة التوليد الحركى للسلوك) .

(د) عمليات الدافعية .

(أ) عمليات الانتباه : Attentional Processes

لا يكفى أن يوجد المسترشد فى موقف يتم فيه نمذجة السلوك ، لكى يتم تعلم هذا السلوك فعلا من النموذج ، وإنما ينبغى أن ينتبه المسترشد للموقف وأن يستوعب المعلومات التى يعرضها النموذج .

وتتوقف عمليات الانتباه على بعض الجوانب الخاصة بالمثيرات الداخلة فى النمذجة كوجود تنافر فى الإضاءة وفى الصوت وتكرار فى المقاطع الرئيسية ، والتلخيص الواضح ، وكذلك على بعض الجوانب لدى المسترشد مثل سلامة الحواس لديه (السمع والبصر والشم والتذوق واللمس)، ومستوى الاستثارة لديه ، وكذلك الجوانب الإدراكية.

(ب) عمليات الحفظ Retention Processes :

بمجرد أن ينتبه المشاهد (المسترشد) للمعلومات الأساسية الخاصة بالسلوك الذى ننمذجه ويصبح قادرا على أن يفهم جوانب هذه المعلومات فإنه ينبغى أن يكون حينئذ قادرا على تذكر المادة التى استقبلتها حواسه (فى عمليات الانتباه) ويتم ذلك عن طريق حفظ (تخزين) هذه المادة فى صورة مرمزة Coded فى شكل سمعى وبصرى ، ويساعد اقتران الجوانب البصرية مع الجوانب السمعية وتكرار المعلومات على تذكر المادة المنمذجة .

(جـ) استرجاع (إعادة توليد) السلوك Motoric Reproduction :

فى هذه العمليات يتم استرجاع السلوك المحفوظ (فى الذاكرة) . غير إنه ينبغى أن نلاحظ أنه فى بعض السلوكيات الحركية المعقدة مثل ركوب الدراجات ، فإن السلوك لا يكفى لأدائه تقليد النماذج المعروضة ، بل يجب أن تكون لدى الفرد المهارات الحركية

المناسبة والقدرة على حفظ التوازن المطلوبين لأداء هذا السلوك (ركوب الدراجات) . وفى هذه الحالات فإن مشاهدة السلوك وحفظه فى الذاكرة لا تكونان كافيتين لإعادة توليد السلوك وإنما متى توافرت المهارات المناسبة فإن هذه المشاهدة تساعد كثيرا على اكتساب السلوك المطلوب .

وفى الواقع أن الإنسان قد يختزل معلومات حول نموذج معين لسنوات طويلة ثم يعيد هذه السلوكيات عندما يحين وقتها أو تدعو الحاجة إليها . فالطفل الصغير يكتسب سلوكيات كثيرة خاصة بالتعامل فى إطار الأسرة من معايشته لأسرته وقد يحتفظ بجانب كبير من هذه السلوكيات ليؤديها عدما يكبر ويكون أسرة لنفسه .

(د) عمليات الدافعية Motivational Processes :

إذا توافرت عمليات انتباه المسترشد للنموذج وفهمه للمعلومات المراد توصيلها له من خلال العرض ، وحفظ هذه المعلومات وتوافرت المهارات الحركية اللازمة لتنفيذ النشاط المنمذج فإن هذا المسترشد قد لا يؤدى السلوك المنمذج لأنه قد توقع نتائج منفرة من أداء السلوك (عقاب) ، ومن ناحية أخرى فإنه عندما يتوقع نتائج إيجابية من أداء السلوك المنمذج فإننا نتوقع أن يقوم بأداء هذا السلوك .

ثالثا : خصائص مرتبطة بالإجراءات :

إن موقف النمذجة والأسلوب الذى تتم به قد يتضمن بعض الجوانب التى تؤثر على نتائجها . فعلى سبيل المثال لوحظ أن النتائج التى يحصل عليها النموذج (القائم بالعرض) تؤثر على فاعلية النمذجة ، فالنموذج الذى يكافأ على تصرف ما يكون أكثر قابلية أن يقلده المسترشدون عما لو كان النموذج يتلقى عقابا . كذلك فإن أداء النماذج للسلوكيات المنمذجة فى مواقف مختلفة يزيد من آثار النمذجة ، كذلك فإنه عند وجود نماذج متعددة تكون النتائج أفضل مما لو اقتصر الأمر على نموذج واحد . وإذا اشتملت النمذجة على قاعدة أو خطة يمكن أن يكتشفها المسترشد من واقع السلوك المنمذج فإن آثار النمذجة على المسترشد تزداد إلى حد كبير .

أنواع النمذجة :

يمكن التعرف على ثلاثة أنواع من النمذجة هى : النمذجه المباشرة أو الصريحة ، والنمذجة الضمنية (المعرفية) ، والنمذجة بالمشاركة .

(أ) النمذجة المباشرة أو الصريحة Overt Modeling :

فى هذه الطريقة يتم عرض نماذج حية تؤدى السلوك المطلوب عرضه ، حيث يقوم بذلك أشخاص واقعيون أو عن طريق أشخاص ومواقف معروضة بالصوت والصورة .

(ب) النمذجة الضمنية Covert Modeling :

فى كثير من الأحيان قد يصبح من الصعب إعداد نماذج حية أو محسوسة بشكل مباشر لعرضها على المسترشدين أو المرضى فى مكاتب الإرشاد أو العيادات النفسية ، ولهذا فقد اقترح كوتيلا (١٩٧١) Cautela استخدام النماذج الضمنية . ويعتمد هذا الأسلوب على أن يتخيل المسترشد نماذج تقوم بالسلوكيات التى يرغب المرشد أن يقوم المسترشد بها . ولأن النمذجة كما أشرنا من قبل تركز أساسا على عرض معلومات نود أن نوصلها للمسترشد ، فإن دفع المسترشد إلى تصور تتابع أو سلسلة من الأحداث يمكن أن يؤدى نفس الآثار التى تؤديها النمذجة الصريحة . ويؤيد هذا الرأى ويلسون وأولارى (١٩٨٠) Wilson & O'lary اللذان يريان أن استخدام النماذج الضمنية يعطى نتائج مساوية للنتائج التى تنتج من استخدام النماذج الحية (الصريحة) .

وقد استخدام كازدين (١٩٧٤) Kazdin أسلوب النمذجة الضمنية فى خفض الخوف لدى طلاب الجامعة ، كما استخدم نفس الباحث هذا الأسلوب فى تدريب الطلاب على السلوك التوكيدى ، وذلك بأن يطلب منهم أن يتخيلوا نموذجا مشابها لهم يقوم بالسلوك التوكيدى ، كما أوضحت الدراسات التى قام بها كوتيلا وفلانادى وهانلى (١٩٧٤) Cautela & Flannery & Hanley عدم وجود فروق بين نتائج استخدام أسلوب النمذجة الصريحة وأسلوب النمذجة الضمنية .

(جـ) النمذجة بالمشاركة Participant Modeling :

تشتمل عمليه النمذجة بالمشاركة على عملية نشطة مصحوبة بتوجيهات للمسترشد إلى جانب النمذجة المباشرة للسلوكيات موضوع العلاج . ويرى باندورا (١٩٧٧) -Ban dura أن هذه الطريقة فى العلاج ذات فاعلية أكبر من مجرد أن نجعل المسترشد يراقب النموذج وهو يؤدى السلوكيات المطلوبة ، وبذلك فإن النمذجة بالمشاركة تشتمل على عرض للسلوك بواسطة نموذج Model وكذلك أداء هذا السلوك من جانب المسترشد مع توجيهات تقويمية من جانب المرشد موجهة للمسترشد . وبذلك يكون هذا الأسلوب أكثر فاعلية من استخدام النمذجة (بدون مشاركة) وحدها . وعلى سبيل المثال فإن استخدام هذا الأسلوب لتعليم المسترشد كيفية التغلب على المخاوف ، وفى وجود المرشد وما يعطيه من توجيهات يحدث أثرا مريحا للمسترشد وهو يتغلب على مخاوفه . والمرشد الواعى يستطيع أن يساعد المسترشد ، أثناء هذا الموقف ، على عقد مقارنة لما أحرزه من تقدم .

استخدامات النمذجة :

تستخدم النمذجة فى الإرشاد والعلاج النفسى لغرضين أساسيين :

(أ) زيادة سلوك .

(ب) إنقاص سلوك .

أولا : زيادة السلوك عن طريق النمذجة :

يمكن أن ننظر إلى ما يحدث من زيادات فى السلوك نتيجة للنمذجة على أنه يشتمل على ثلاثة أنواع من الآثار :

١ - آثار الاكتساب .

٢ - آثار ناتجة عن إزالة الكف .

٣ - آثار خاصة بتسهيل حدوث السلوك .

١ - الآثار الخاصة باكتساب السلوك :

أوضحت مجموعة من التجارب أنه يمكن اكساب الأطفال والكبار سلوكيات جديدة من خلال عرض نماذج يقومون بتقليدها بعد ملاحظتها مع تعزيز أدائهم للسلوك .

وقد قام كاى (١٩٧١) Kaye بتجربة لإظهار كيفية اكتساب الأطفال لتتابع جديد من السلوك حيث عرض للأطفال (مجموعة من الأطفال فى سن ستة أشهر) لعبة يفصل بينها وبين الطفل شاشة زجاجية تمكن الطفل من مشاهدة اللعبة والتحرك نحوها ولكنه لا يستطيع أن يصل إليها بسبب وجود الساتر الزجاجى ، ثم قام الباحث بنمذجة سلوك الدوران حول الساتر الزجاجي والوصول إلى اللعبة ، وأعقب ذلك أن قام الأطفال بتقليد سلوك الباحث وبمحاولات بسيطة أمكنهم جميعا أن يحصلوا على اللعبة بسهولة .

كما قام لوفاس وزملاؤه (١٩٧٦) Lovas et al بإعدا برنامج للأطفال الذين لديهم اجترارية Autism لإكسابهم المهارات اللغوية .

كما وجد هيكس (١٩٦٥ ، ١٩٦٨) Hicks أن الأطفال قاموا بالسلوك الجديد الذى شاهدوه فى فيلم عرض عليهم ، واستمر قيامهم بهذا السلوك لفترة طويلة بعد ذلك.

وبذلك فإن المرشد يمكنه الاستفادة من فنية استخدام النماذج السلوكية (الصريحة أو الضمنية) وخاصة إذا كان هناك مشاركة من جانب المسترشدين ، وذلك لإكسابهم سلوكيات جديدة ، مثل سلوك ريادة الجماعات ، والإعداد للمقابلة الخاصة بالتوظيف ، وسلوكيات الاستذكار والتعاون والإيثار والشجاعة والسلوك الصحى ، وغيرها كثير من السلوكيات التى قد لا تكون موجودة لدى المسترشد ويحتاج لاكتسابها .

(ب) الآثار المحررة من الكف :

يمكن أن نلاحظ مثل هذه الآثار عندما يصبح السلوك المكفوف لدى المسترشد أكثر حدوثا بعد مشاهدة نموذج يقوم بالسلوك موضع الكف بدون أن يعانى من آثار عكسية .

ومن أمثلة هذا النوع ما نشاهده فى المناسبات الاجتماعية والندوات والمؤتمرات حين يبدأ أحد الأشخاص بالكلام أو المناقشة أو توجيه أسئلة ، بعدها يبدأ آخرون فى تقليد هذا السلوك .

ويمكن أن نشاهد هذه الآثار (التحرر من الكف) فى علاج المخاوف لدى الاطفال حيث يبدأون فى الاقتراب من الأشياء التى تخيفهم والدخول إلى تفاعلات اجتماعية نتيجة لمشاهدتهم لنماذج سلوكية .

وقد قام أوكونور (١٩٦٩) O'cconor بتجربة على الأطفال شديدي الانسحاب الذين كانوا فى سن ما قبل المدرسة ، وكانت مشكلاتهم السلوكية فى جانب منها بسبب الخوف من التفاعلات الاجتماعية . وقد قسم مجموعة البحث إلى قسمين حيث عرض على النصف الأول فيلما يحتوى على موقف يحاول فيه طفل خائف أن يقترب من المواقف التى يخاف منها عن طريق ملاحظة غيره من الأطفال وهم يتفاعلون فيبدأ الطفل الخائف فى الاشتراك فى بعض الأنشطة مثل تبادل الكتب ثم الأنشطة حيث ينتهى به الأمر إلى الاشتراك فى أنشطة كثيرة والتعامل مع عدد أكبر من زملائه . أما النصف الثانى من المجموعة فقد شاهدوا فيلما محايدا (خاليا من النمذجة) وبعد مشاهدة الأفلام لوحظت تفاعلات الأطفال فى حجرات الدراسة فتبين للباحث أن الذين شاهدوا الفيلم الذى يشتمل على نموذج يتعلم كيف يتفاعل مع آخرين ، قد ازدادت تفاعلاتهم الاجتماعية كثيرا ، على عكس الاطفال الذين شاهدوا الفيلم المحايد حيث لم يتغير سلوكهم . وقد أعيدت هذه الدراسة بواسطة آخرين حيث تبين أن سلوك التفاعل الاجتماعى المكتسب بهذه الطريقة يستمر لفترات طويلة .

وقد قام هيرسن وأيزلر ، وميلر (١٩٧٤) Hersen , Eisler & Miller بتجربة استخدموا فيها أسلوب النمذجه لإكساب السلوك التوكيدى للمرضى فى مستشفيات الصحة النفسية ، حيث قسموا المرضى إلى خمس مجموعات علاجية على النحو التالى :

* النمذجة مع إرشادات لمحاكاة النموذج .
* النمذجة مع إرشادات وإرشادات للتعليم (أى استخدام ما تعلم فى مواقف أخرى) .
* أداء الأدوار بدون الحصول على توجيهات من المرشد .
* أداء الأدوار مع وجود توجيهات من المرشد بالتعميم .
* مجموعة ضابطة .

وقام الباحثون بتقدير سلوك المرضى فى مواقف فيها علاقات شخصيه تستدعى وجود السلوك التوكيدى ، وكانت النتيجة أن المرضى الذين شاهدوا النموذج مع وجود توجيهات أو توجيهات بالتعميم قد أظهروا أكبر زيادة فى السلوك التوكيدى .

(جـ) الآثار التسهيلية :

يشير الأثر التسهيلى أو الإنمائى إلى ملاحظة سلوك يقوم به نموذج ويكون نتيجة ذلك زيادة فى سلوك مقبول اجتماعيا ، أى أنه فى هذه الحالة لا يوجد سلوك جديد نود أن نكسبه (نعلمه) للمسترشد ، ولا يوجد سلوك مكفوف نحاول تحريره من الكف ، وإنما يكون هناك سلوك مقبول اجتماعيا نود أن نزيده .

ومن الأمثلة المشاهدة فى الحياة على هذا النوع ما تلجأ إليه بعض الفرق المسرحية وبعض الأندية والفنانين من اصطحاب بعض المشجعين الذين يجلسون بين المتفرجين ليقوموا بالتصفيق لأدائهم أملا فى حث الجمهور على التصفيق والتشجيع .

ويمكن استخدام هذه الطريقة فى تعليم المسترشدين سلوكيات موجودة لديهم بدرجة ضعيفة ونود زيادتها مثل سلوك التعاون والإيثار والمسارعة إلى التبرع وغير ذلك حيث يبدأ النموذج بأداء السلوك ، وقد يحدث أن يبدأ المرشد أو المدير بنفسه مثل هذا العمل كما يحدث فى أسبوع النظافة ، وأسبوع المساجد وغيرها .

ثانيا : استخدام النمذجة فى إنقاص سلوك :

يمكن أن ننظر لما يحدث من إنقاص فى السلوك (غير المرغوب) نتيجة للنمذجة على أنه يقع فى مجموعتين .

(أ) الآثار الكافة .

(ب) آثار ناتجة عن عدم الملاءمة .

(أ) الأثر الكاف (أو المانع) Inhibitory Effect :

في هذه الحالات يعرض المسترشد لمشاهدة نموذج يتلقي عقابا عن سلوك (غير مرغوب) ومن ثم فإن المسترشد يصبح أقل ميلا للاشتراك في هذا السلوك .

ومن مثل ما يطبق فيه هذا الأسلوب ما تعرضه الهيئات المسئولة عن الصحة وعن المرور وعن الأمن ؛ وذلك للتقليل من السلوكيات الضارة مثل التدخين والقيادة الرعناء وتعاطي المخدرات وغيرها . وذلك من خلال عرض أفلام أو برامج في وسائل الإعلام

تظهر الآثار السيئة والضارة لهذه السلوكيات . كذلك قد يحدث الأثر الكاف عن طريق الانطفاء بالإنابة (بالاعتبار) عندما يشاهد الفرد نموذجا يقوم بسلوك معين ولكن هذا السلوك لا يلقي تعزيزا ، فمثلا التلميذ الذي يجد أن زميله أجاب علي سؤال بشكل خاطئ أو قام بحل مسألة ولم يصل بطريقته للحل الصحيح فإنه لن يجيب بمثل هذه الإجابة ولن يتبع مثل هذه الطريقة لحل المسألة .

وقد استخدم شيبارد (١٩٧٧) Sheppard هذا الأسلوب في تجربة له مع الأحداث المنحرفين حيث خصصت لهم ساعات معينة يجلسون فيها مع مجموعة من المسجونين (الكبار) المحكوم عليهم بالسجن لمدد طويلة يحدثونهم عن المعاناة التي يلقونها في السجن ومعني أن يسجن المرء ، وبعد الجلسة يرافق أحد الموظفين في السجن هؤلاء الأحداث إلي أسوأ الأماكن في السجن وبصفة خاصة الزنزانات . وقد اتضح للباحث من تقارير الآباء والشرطة ومجموعة البحث نفسها نجاح هذا البرنامج .

(ب) الأثر الخاص بالسلوك غير المتناسب :

أمكن لكثير من الباحثين أن يخفضوا الخوف لدي المسترشدين عن طريق عرض نماذج تقوم بأداء سلوكيات لا تتناسب مع ما هو موجود لدي المسترشد من مخاوف .

وقد قام ميلاميد وسايجل (١٩٧٥) Melamed & Siegel بتجربة عرضوا فيها فيلما لطفل يتقدم نحو إجراء جراحة علي مجموعة من الأطفال الذين كانوا علي وشك اجراء عمليات مثل استئصال اللوزتين ، وقد أوضحت النتائج انخفاض القلق قبل الجراحة وبعد الجراحة لدي هذه المجموعة عنه لدي مجموعة ضابطة من الاطفال الذين شاهدوا فيلما محايدا (يحكي رحلة إلي الريف) .

عرض النماذج من خلال وسائل الإعلام :

تعتبر فنية استخدام النماذج السلوكية لإكساب سلوكيات مطلوبة أو لإبطال وإنقاص سلوكيات غير مرغوبه أو ضارة من الأساليب الفنية العامة التي تستخدمها الهيئات العامة التي تهتم بصحة المواطنين وسلامتهم ، وذلك من خلال مجموعة من

الافلام أو البرامج الدرامية التي تعرض في التلفيزيون وفي الإذاعة وتكون موجهة إلي قطاعات متنوعة من المواطنين ، وهذه الوسيلة تخدم في مجال الإرشاد الإنمائى وكذلك الإرشاد الوقائي بشكل عام . ويمكن للمرشدين الطلابيين الاستفادة من مثل هذه المواد التعليمية والتي تضم أيضا الملصقات المصورة وغيرها في برامجهم لإرشاد الطلاب .

الإسلام يهتم بالتعليم عن طريق النماذج :

الإسلام الدين الخاتم الذي جعله الخالق جل وعلا هدي ونورا للبشرية جمعاء يهتم بجانب إرسانه لعقيدة التوحيد بتقويم سلوك البشر وهدايتهم إلي السلوك الصحيح « صراط الله الذي له ما في السموات وما في الأرض »[١] .

وقد استخدم الإسلام في تصويره للسلوك مجموعة من الأساليب التي تعرض نماذج للسلوك وتعرض نتيجة هذا السلوك . فنجد أسلوب القصص القرآني ، وكذلك القصص النبوي ، والأمثال القرآنية والأمثال النبوية ، وأسلوب عرض المشاهد (المواقف) . وكذلك عرض نماذج قياسيه للسلوك المرغوب (سلوك المؤمنين) .ونماذج قياسية للسلوك المرذول (سلوك الكفر والنفاق) . كذلك نجد في السنة النبوية بأقسامها القولية والفعلية والتقريريه نماذج توجه المسلم في سلوكه علي مدار اليوم وعلي مدار الزمن وفي كل مكان وموقف يقف فيه . ثم نجد في سيرة السلف الصالح الكثير من النماذج التي تعلم مكارم الأخلاق من صدق وإخلاص وأمانة وتعفف ووفاء بالعهد وإيثار وتعاون وإحسان ومجاهدة وبر بالوالدين وغيرها كثير . وهذه النماذج أكبر من أن تحصي ، ويا حبذا لو أعد المرشد لنفسه برنامجا يعتمد علي استخدام هذه النماذج وعرضها عرضا مناسبا سواء مسموعة أو مكتوبة وتوجيه المسترشدي إلي الاستفادة بها[٢] .

---

(١) سورة الشورى آية ٥٣ .

(٢) انظر حول استخدام النماذج كاسلوب إسلامى لتعديل السلوك :

الشناوى ، محمد محروس التصوير الإسلامى لنماذج السلوك البشرى : دراسة نفسية إسلامية مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية العدد الثامن ١٤١٣ هـ / ١٩٩٣ م ص ص ٣٥٢ - ٤١٠ .

رابعا : الإرشاد باستخدام العلاقة الإرشادية :

١٥ - الإرشاد المتمركز حول الشخص :

الإرشاد باستخدام العلاقة الإرشادية يقصد به الطريقة التي اقترحها كارل روجرز Rogers والتي عرفت في بدايتها بالارشاد غير الموجه Nondirective ، ثم عرفت بالإرشاد (أو العلاج) المتمركز حول العميل Client Centered Therapy وعرفت أخيرًا باسم العلاج المتمركز حول الشخص Person Centered Therapy .

وتقوم نظرية روجرز التي تنتمي للمدرسة الظاهراتية Phenomenological علي أن الإنسان مفطور علي الخير ، وأن الطفل حين يولد تكون لديه حاجة وحيدة هي تحقيق الذات ، وفي البداية تكون الذات هي الكيان العضوي ويكون تحقيق الذات من خلال إشباع الحاجات العضوية (الفيزيولوجية) ثم تنمو الذات حيث يميز الطفل نفسه عمن يحيط به وتنمو حاجتان فرعيتان هما الحاجة إلي التقدير الإيجابي من جانب الذات والحاجة إلي التقدير الإيجابي من جانب الآخرين ومعهما تنمو ما عرفه روجرز بشروط الاهميه وهي الشروط التي يضعها الأشخاص ذوو الأهمية في حياة الطفل لتقديم التقدير الإيجابي له ، فالتقدير الذي يحصل عليه الطفل من الآخرين هو تقدير مشروط يجعله يقبل بعض الخبرات ويضمها إلي ذاته لأنها وافقت شروط الأهمية علي حين يرفض بعض الخبرات أو ينكرها ، أو يشوشها ويقابلها بحيل دفاعية نتيجة عدم استيفائها لشروط الأهمية ، ومن هنا ينشأ عدم الانسجام المتمثل في القلق والدفاعات .

ويلخص روجرز (١٩٥٩ ص ٢٢٦) تطور عدم الانسجام بين الذات والخبرة فيما يلي :

١ - بمجرد أن تنمو شروط الأهمية فإن الناس يستجيبون لخبراتهم الذاتية بطريقة انتقائية ، فالخبرات التي تكون متسقة مع شروط الأهمية تدرك وترمز بصورة دقيقة في الوعي ، أما الخبرات التي لا تتسق مع شروط الأهمية فإنها تحرف أو تستبعد من الوعي .

٢ - بعد نمو شروط الأهمية فإن الافراد يحذفون من وعيهم تلك الخبرات التي تعتبر معاكسة أو متعارضة مع هذه الشروط ، وبالتالي فإنهم يستبعدون من الذات بعض الخبرات التي قد تكون مفيدة لها .

---

(١) استاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس جزاه الله خيراً .

٣ - إن الإدراك الانتقائي للخبرات الذاتية ينتج عنه عدم تطابق(عدم انسجام)(*) بين الذات والخبرة ؛ لأن بعض الخبرات التي قد تكون مساعدة علي النمو الإيجابي قد تحذف أو تستبعد من الوعي . ومتي حدث عدم الانسجام بين الذات والخبرة فإن الفرد يصبح مستهدفا للمرض النفسي وينشأ لديه عدم التوافق .

ويري روجرز أن عدم الانسجام هو السبب في كل مشكلات التوافق لدي البشر ، ومن ثم فإنه يترتب علي وجهة نظره هذه أن إزالة عدم الانسجام سوف يترتب عليها حل كل المشكلات ، فيقول في هذا الصدد :

« إن عدم الانسجام كما رأيناه ، هو الاغتراب الأساسي في الإنسان . إنه لم يكن صادقا مع نفسه ولا مع طبيعته الخاصة في الحكم علي الخبرة ، وإنما كان يحاول من أجل المحافظة علي الاعتبار (التقدير الإيجابي) من جانب الآخرين وبالتالي فهو يُخَطِّىءُ أو يشك في بعض القيم التي يخبرها ويدركها فقط من صورة قائمة علي أساس من قيمتها للآخرين ، ولم يكن ذلك اختيارا واعيا وإنما كان نتيجة لنمو مأسوي في الطفولة » (١٩٥٩ ، ص ٢٢٦ - ٢٢٧) .

وعندما يوجد عدم الانسجام بين الذات والخبرة، فإن الشخص يكون - بالتعريف - غير متوافق Maladjusted ويكون معرضا للقلق والتهديد ، ومن ثم فإنه يسلك سلوكا دفاعيا Defensive ، وينشأ القلق عندما يستشعر الفرد الخبرة علي أنها غير متسقة مع بنية الذات لديه وشروط الأهمية المستدمجة داخلة . أي أن الفرد يعايش القلق عندما يواجه حدثا يهدد بنية ذاته القائمة فعلا . ونلاحظ أن روجرز قد استخدم تعبير يستشعر Subceive بدلا من اصطلاح يدرك Perceive .

والاستشعار هو اكتشاف خبرة ما قبل دخولها إلي الوعي الكامل ، وبهذه الطريقة فإن الحادث الذي يحمل في طياته تهديدا (غير ظاهر) يمكن أن يستبعد أو يحرف (يشوه) قبل أن يسبب القلق . ويري روجرز أن عمليه الدفاع DeFense تتكون من تصحيح الخبرات عن طريق حيل الإنكار Denial والتحريف Distortion للمحافظة عليها في انسجام مع بنية الذات . ومن المهم أن نلاحظ أن الخبرة لا تنكر أو تحرف في رأي

(*) يشكر المؤلف الاستاذ الدكتور سيد احمد عثمان استاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس على توجيهه السديد لبعض المصطلحات ومنها هذا المصطلح .

روجرز ، لأنها تمثل خطيئة أو لأنها مضادة لمعايير المجتمع كما في نظرية التحليل النفسي، وانما يتم استبعادها من الترميز في الوعي لإنها تتعارض مع بنية الذات ، وعلي سبيل المثال لو كانت شروط الأهمية المستدمجة في ذات الفرد تتضمن كونه طالبا ضعيف التحصيل ، فإن حصوله علي درجة عالية في الامتحان قد يصبح خبرة مهددة ، ولذلك فإنها تحرف أو تستبعد من الترميز في الوعي ، وربما نسمع من هذا الشخص قوله علي سبيل المثال أنه فقط كان محظوظا أو أن المدرس قد أخطأ في التصحيح أو كتابة الدرجة.
ويري روجرز أن كل الاشخاص يمرون بعدم التطابق (عدم الانسجام) ، ومن ثم فإنهم يدافعون ضد بعض الخبرات عند ترميزها في الوعي. وتحدث مشكلات عدم الانسجام فقط عندما تكون درجة عدم الانسجام شديدة ، وبذلك فإن أي خبرة يمر بها الفرد يمكن أن تلقي واحدا من المصائر الآتية :

١ - يمكن أن ترمز بدقة في الوعي .

٢ - يمكن أن تحرف (تشوه) بحيث لا تصبح مهددة لبنية الذات بعد ذلك .

٣ - يمكن أن تستبعد من الترميز .

فإذا حدثت الحالتان ٢ ، ٣ فإن عدم الانسجام يكون هو النتيجة ، وإذا كان عدم الانسجام شديدا فإن النتيجة هي عدم التوافق النفسي .

إعادة الاندماج :

لكي يحدث (الانسجام) أو يزداد حدوثه ، ينبغي أن يحدث نقص في شروط الأهمية وزيادة في الاعتبار غير المشروط للذات ، ومن أهم الوسائل التي تحقق ذلك إن يتلقي الفرد اعتبارا إيجابيا غير مشروط من شخص آخر له أهمية . وأن يتم توصيل مثل هذا الاعتبار غير المشرط في إطار التفهم القائم علي المشاركة (التعاطف) Enpathy . فإذا ما ادرك الفرد هذا الاعتبار ، فإن ذلك يؤدي إلي تفكك أو إضعاف شروط الأهمية التي استدمجها هذا الشخص من قبل ، ومن ثم تزداد نظرته الإيجابية لذاته بينما ينخفض التهديد ويزداد الانسجام بين ذات الفرد وخبرته ، يصبح الفرد عندئذ أقل استهدافا

لاستشعار التهديد ، وأقل دفاعية وأكثر انسجاما ، ويزداد اعتباره لذاته واعتباره الإيجابي للآخرين ، ويصبح أكثر توافقا من الناحية النفسية ، كما تصبح عملية التقويم الصادرة عن الكائن الذي بداخله بشكل متزايد هي الأساس للسلوك المنظم ، كما يصبح الفرد قريبا من الأداء المكتمل ، وتمثل هذه الظروف والنتائج المترتبة عليها عملية العلاج النفسي.

قانون أولي للعلاقة بين الأشخاص :

عندما يتفاعل شخصان في موقف ما ، ويكون كل منهما في حالة انسجام فإنهما يكونان قادرين علي أن يصغي كل منهما للآخر بدون دفاعية ، وأن يفهم كل منهما الآخر تفهما قائما علي التعاطف ، وأن ينمي كل منهما الاحترام تجاه الآخر .

وباختصار أن يكون كل منهما في موقف علاجي (إرشادي) بالنسبة للآخر ، وبذلك يستفيد كل منهما في تحسين توافقة النفسي وأن يصبح إكثر اندماجا وأقل صراعا وأكثر نضجا وسعادة في علاقته . وإذا أخذنا كل واحد منهما علي حدة نجد أن المصغي يمكن أن يدرك مخاطبة الآخر له (عباراته) كما هي أو كما تقصد بدون أن تحرف أو تشوه أو يساء فهمها ، أي أن الرسالة الصادرة عن الشخص الثاني (المرسل) تصل إليه دون تحريف . وكلما زادت درجة الانسجام لدي كل منهما مع ذاته ، وكلما زاد إحساس كل منهما بعدم التهديد (أي الاطمئنان) فإن النتائج التي ذكرناها تكون أكثر حدوثا .

نظرية العلاج وتغيير الشخصية :

١ - شروط العلاج (الارشاد) :

يري روجرز أنه لكي تحدث عملية الإرشاد ينبغي أن تتوافر الشروط الآتية :

١ - أن يكون هناك شخصان بينهما اتصال .

٢ - أحد هذين الشخصين - وهو المسترشد - في حالة من عدم الانسجام مع ذاته وحالة استهداف للمرض النفسي أو لديه قلق .

٣ - الشخص الثاني وهو المرشد أو المعالج في حالة انسجام مع ذاته في إطار العلاقة الإرشادية .

٤ - يمارس المرشد الاعتبار الإيجابي غير المشروط تجاه المسترشد .

٥ - يمارس المرشد تفهما قائما علي التعاطف من واقع الإطار المرجعي الداخلي للمسترشد .

٦ - يستقبل المسترشد ولو إلي درجة بسيطة الشروط رقم (٥) ، (٦) .

خصائص عملية الإرشاد :

إن تواقر الشروط المذكورة في الارشاد ينتج عنه عملية لها الخصائص التالية :

١ - يزداد تحرر المسترشد في التعبير عن مشاعره من خلال القنوات اللفظية والحركية .

٢ - وهذه المشاعر المحررة المعبر عنها تكون مُرجِّعَةً للذات بدلا من اللاذات .

٣ - ويزداد تمييز المسترشد وتفريقه بين مكونات مشاعره وإدراكاته . وبذلك تصبح خبراته مرمزة بدقة أكبر في الوعي .

٤ - تكون المشاعر التي يعبر عنها الفرد مرجعة إلي عدم الانسجام بين مجموعة من خبراته وبين مفهومه عن ذاته .

٥ - يعايش المسترشد في الوعي تهديد عدم الانسجام الحادث ، نتيجة لما يتيحه المرشد من اعتبار إيجابي غير مشروط تجاهه.

٦ - وهو - أي المسترشد - يعايش تماما في الوعي تلك المشاعر التي كانت فيما سبق تستبعد من الوعي أو كانت محرفة في الوعي .

٧ - يعيد المسترشد تنظيم مفهومه لذاته ليتمثل ويحتوي تلك الخبرات التي كانت من قبل مشوهة أو مبعدة عن الوعي .

٨ - وبينما تستمر إعادة تنظيم بنية الذات للفرد فإن مفهومه عن ذاته يصبح أكثر تطابقا مع الخبرات التي يعايشها بينما تقل الدفاعية .

٩ - وتتزايد قدرة الفرد (المسترشد) علي أن يعيش بدون أن يستشعر التهديد في وجود الاعتبار الإيجابي غير المشروط من جانب المرشد .

١٠ - ويتزايد شعور المسترشد باعتبار ذاتي إيجابي .

١١ - كما تزداد معايشته لذاته كمركز لتقويم الخبرات .

١٢ - كما أنه يستجيب في خبراته بصورة أكبر لعملية التقويم الصادرة من داخله (من الكائن العضوي) ويستجيب بصورة أقل لشروط الأهمية (التقويم الخارجي) .

النتائج الخاصة بالشخصية والسلوك :

تؤدي عمليه العلاج أو الإرشاد إلي النتائج التالية :

١ - يصبح المسترشد أكثر تطابقا وأكثر انفتاحا علي خبراته وأقل دفاعية .

٢ - ويصبح بالتالي أكثر واقعية وموضوعية وممتدا في إدراكاته .

٣ - كما يصبح بالتالي أكثر فاعلية في حل المشكلات .

٤ - ونتيجة لزيادة الانسجام بين الذات والخبرة فإن استهدافه للتهديد يقل .

٥ - وتتحسن درجة توافقه النفسى وتصبح قريبة من الحد الأمثل .

٦ - ونتيجة لرقم (٢) فإن إدراك المسترشد لذاته المثالية يكون أكثر واقعية وأكثر قابلية للتحقق .

٧ - ونتيجة للتغيرات في (٤) ، (٥) تصبح ذاته أكثر انسجاما مع ذاته المثالية .

٨ - ونتيجة لذلك وأيضا نتيجة لـ (٥) فإن التوتر بكل صوره ينخفض .

٩ - ويصبح لدي المسترشد درجة أعلي من الاعتبار الذاتي الإيجابي .

١٠ - ويشعر المسترشد أنه أصبح مركزا للتقويم وأيضا للاختيار ، وأنهما ينبعثان من ذاته كما يشعر أنه أكثر ثقة وأكثر توجيها لذاته (استقلالية) .وتتحدد القيم لديه من خلال عملية تقويم تنبعث من داخله وليس من شروط الاهمية .

١١ - ونتيجة لكل م (١) ، (٢) فإن المسترشد يدرك الآخرين بطريقة أكثر واقعية ودقة.

١٢ - وهو يمارس تقبلا أكثر للآخرين نتيجة لحاجة أقل لتشويه إدراكه عنهم .

١٣ - ويتغير سلوك المسترشد في عدة جوانب حيث :

(أ) تزداد نسبة السلوكيات التي يمكن أن تستقبل علي أنها منتمية للذات .

(ب) تنخفض نسبة السلوكيات التي تستقبل علي أنها لا تنتمي لذاته .

(جـ) ومن ثم فإنه يدرك سلوكه علي أنه أصبح تحت سيطرته بصورة أكبر .

١٤ - ونتيجة للعناصر (١) ، (٢) ، (٣) فإن سلوك المسترشد يصبح أكثر إبداعا وأكثر توافقا واكثر تماما في التعبير عن أغراضه وقيمه .

إن نتيجة الإرشاد أو العلاج علي النحو الذي عرضه روجرز تتمثل في علاقة شرطية في صورة :

إذا .... فإنه حينئذ ....

فإذا توافرت الشروط الستة للعلاج فإن النتائج المذكورة تترتب عليها .

وتركز نظرية روجرز في كل جوانبها علي أهمية العلاقة الإرشادية في مساعدة المسترشد علي التخلص من مشاغله ومشكلاته وتغيير سلوكياته ، ويعتبر روجرز أن العلاقة التي تتوافر فيها الشروط الستة والتي تتمركز حول الأبعاد الثلاثة - الانسجام (الأصالة) ، والتفهم القائم علي المشاركة (التعاطف) ، والاعتبار (التقدير) الإيجابي غير المشروط، هذه العلاقة تعتبر كافية في الإرشاد والعلاج ولا يحتاج المرشد معها لاستخدام أساليب أخري ، وإذا استقبل المسترشد هذه العلاقة بأبعادها فإن مجموعة من التغيرات يمكن أن يعايشها هذا المسترشد ومنها :

١ - معايشة المسئولية :

فسرعان ما يكتشف المسترشد أنه مسئول عن نفسه في هذه العلاقة ، وقد يؤدي

ذلك إلي مشاعر مختلفة ، بما فيها الإحساس بالوحدة والضيق أو الغضب ، مع إحساس متزايد بالمسئولية وتقبل هذه المسئولية .

٢ - ممارسة الاستكشاف :

مع التقدم في الإرشاد ، فإن المسترشد يستكشف اتجاهاته ومشاعره ، وتكون ردود فعل المسترشد هى الاهتمام الإيجابي والحذر بينما يكتشف عدم الاتساق والتناقضات في ذاته ، وتنمو لديه عملية المواجهة الصادقة مع هذه الذات في وجود علاقة إرشادية آمنة خالية من التهديد (حيث تخلو من شروط الأهمية) ويكون الاستكشاف اللفظي الذي يحدث في المقابلة أقل من الاستكشاف غير اللفظي الذي يمضي قدما في الجلسات الإرشادية وخارجها .

٣ - اكتشاف الاتجاهات المستبعدة :

نتيجة لممارسة الاستكشاف فإن الاتجاهات التي عايشها الفرد ولكنها أبعدت من الوعي ، تكتشف ، وتنشأ كل من الاتجاهات الموجبة والسالبة ، وتصبح الخبرات غير المتسقة مع مفهوم الذات والتي سبق أن أبعدت أو حرفت ، مرمزة في الوعي .

٤ - ممارسة إعادة تنظيم الذات :

إن استحضار الخبرات التي سبق أن أُبعدت أو أُنكرت عن الذات - إلي الوعى، تستلزم إعادة تنظيم الذات . وتبدأ إعادة تنظيم الذات بتغيير في إدراك الفرد لذاته واتجاهاته نحوها . فالمسترشد يبدأ في النظر إلي ذاته نظرة إيجابية كشخص أكثر توافقا وانسجاما ، وبذلك يزداد تقبله لذاته . وهذا الإدراك المختلف للذات يجب أن يحدث لكي يتمكن المسترشد من أن يصبح واعيا بخبراته المبعدة ويتقبلها . إن السماح بوجود مزيد من المعلومات المتصلة بالخبرة واستحضارها إلي الوعي يؤدي إلي تقدير أكثر واقعية للذات وللعلاقات مع الآخرين وللبيئة ، ويؤدي إلي إرساء أساس للمعايير في ذاته . وقد يكون التغيير في الذات كبيرا أو صغيرا مصحوبا بقليل أو كثير من الألم والتشوش . وقد يكون التنظيم النهائي مسبوقا بمرحلة من عدم التنظيم . كما تتأرجح العملية صعودا

وهبوطا . أما الانفعالات المصاحبة للعملية فرغم تأرجحها فإنها تظهر في صورة خوف وعدم سعادة واكتئاب ، وهي لا تتسق مع التقدم الحقيقي للدرجة التي يحدث فيها أن يتبع الاستبصار العميق يأس شديد .

إن عمليةإاعادة تنظيم الذات أو ما يطلق عليه روجرز الصيرورة إلي شخص Be-oming a Person تشتمل علي جوانب مختلفة ، واحد منها يمكن أن نطلق عليه « الاختباء وراء قناع » وفي إطار الحرية التي تتاح في العلاقة الإرشادية فإن المسترشد يبدأ في سحب الواجهات والأدوار والأقنعة الزائفة ويحاول أن يكتشف شيئا ما بطريقة أكثر صدقا ، ذلك الشيء هو « ذاته » - أي ذات المسترشد . فالمسترشد يصبح قادرا علي استكشاف ذاته وخبراته ومواجهة التناقضات التي يكتشفها والواجهات التي كان يختبئ وراءها . وقد يكتشف المسترشد أن ليس له ذات فردية ، وإنما توجد ذاته فقط في علاقته بالقيم والمتطلبات الخاصة بالآخرين ، وأن هناك حاجة ملحة للبحث عن الذات والصيرورة إلي هذه الذات .

إن جزءا هاما من الكينونة إلي الذات الحقيقية هو عملية معايشة المشاعر إلي حدودها Experiencing of Feelings بحيث يكون الفرد هو خوفه وهو غضبه وهو حبه وهكذا .. فهناك حرية في أن يخبر ويعايش ردود الفعل الحسية الحقيقية المنبعثة من الكائن العضوي بداخله بدون محاولة كبيرة لربط هذه الخبرات مع الذات . وعادة فإن ذلك يكون مصحوبا باقتناع بأن هذه المادة التي يتعامل معها لا تنتمي إلي الذات ولا يمكن أن تنتظم فيها .

ونقطة النهاية في عملية إعادة تنظيم الذات هى أن المسترشد يكتشف أنه يمكن أن يكون هو خبرته بكل تنوعها وبكل تضادها السطحي . وأنه يستطيع أن يشكل ذاته من هذه الخبرة بدلا من محاولة إنكار العناصر التي لا تناسب الذات بعدم ترميزها في الوعي. ومن خلال معايشة هذه العناصر في الذات تنشأ وحدة متناغمة أو نمط معين . إن كل هذه الخبرات تعتبر جزءا من الذات الممكنة أو الكامنة Potential self والتي يجري اكتشافها.

ولا تتوقف نتائج اعداة تنظيم الذات ، علي تقبل الذات ، وإنما تتجاوز ذلك إلي الرضا عنها وحبها . إنه تقدير سار وممتع لذات الفرد كشخص مكتمل قائم بوظائفه .

إن عملية العلاج أو الإرشاد ، ليست عملية حل مشكلات وإنما هي عملية معايشة المشاعر ، مما يؤدي بالفرد أن يصبح هو ذاته - يقول روجرز في هذا الخصوص: « إنها عملية يصبح فيها الشخص هو ما بداخله من كائن عضوي بدون خداع للذات وبدون تحريف للخبرات أو إنكار لها » . وبدلا من أن يتصرف المسترشد علي هدي من توقعات الآخرين فإنه يتصرف علي هدي من خبراته . إنه الوعي الكامل بتلك الخبرات التي تتحقق في العلاج أو الإرشاد هو الذي يجعل من الممكن للفرد (المسترشد) أن يكون فعلا هو ، ذاته ، أي أن يتطابق الوعي مع الخبرة ، وهو ما يصل به إلي إنسان مكتمل الأداء Full Functioning .

٥ - خبرة التحسن :

يشعر المسترشد منذ بداية العلاج أن تحسنا ما قد حدث ، وهذا التحسن يشعر به حتي عندما يكون التشويش والاكتئاب موجودين . إن مواجهه بعض القضايا وحلها وإعادة بناء جزء أو جانب من الشخصية يمثلان تحسنا ويمنحان المسترشد ثقة للاستمرار في استكشاف ذاته حتي لو كانت عملية الاستكشاف نفسها تبدو مؤلمة .

تعقيب :

وقبل أن نختتم الحديث عن الإرشاد باستخدام العلاقة ذات الخصائص المحددة - الانسجام مع الذات ، التفهم القائم علي المشاركة (التعاطف) ، والتقدير الإيجابي غير المشروط (التقبل) . وهذه الخصائص يوفرها المرشد ويوصلها للمسترشد ، نقول : إن طريقة روجرز تعتمد إلي حد كبير علي الاستبصار ، وهي تركز علي جهد المسترشد وإدراكاته بينما جهد المرشد فيها قليل فهو يوفر مناخا مناسبا يساعد المسترشد علي التعامل مع خبرات كان يهرب منها نتيجة اهتمامه الشديد بمن حوله و خاصة في أسرته . ولكن هل مجرد توفير مثل هذه العلاقة يكفي لحل المشكلات ؟ . وكم تطول فترة التعامل مع المشاعر وإعادة بناء الذات الجديدة أو المفهوم الجديد للذات ؟ . وهل فعلا يمكن لمجرد وجود علاقة آمنة غير تقويمية من جانب المرشد تحرير الفرد من كل العلاقات حوله ومن كل شروط الأهميه والتى يدخل فيها جوانب تتصل بالدين والخلق والعرف ؟ قد يكون الجواب من وجهة نظر المؤلف بالنفي .

ولكن رغم ذلك تبقى العلاقة التي لها هذه المواصفات ذات أهميه لكل مرشد ، وهي مواصفات تعتبر جزءا من كل أوسع وأشمل يدعونا الإسلام للتعامل به من رفق ومساندة . ويبقي أن إرشاد الطلاب ليس إرشادا علي الاتساع ينتظر معه المرشد أن يلتقط المسترشد خبرات مبعدة ويتعامل معها ويبنى ذاتا جديدة ويخرج بعد فترة تطول أو تقصر من عملية الإرشاد لم يحظ فيها بغير شخص يستمع إليه . إن الإرشاد الطلابي يحتاج إلي مثل هذه العلاقة فعلا ، ولكنه في نفس الوقت يحتاج إلي إجراء عملى ملموس ومحدد يشعر به الطالب .

خامسا : الطرق السلوكية المعرفية والطرق المعرفية :

Cognitive Behavioral and Cognitive Methods

١٦ - العلاج العقلاني الانفعالى Rational Emotive Therapy :

ينتمي العلاج العقلاني الانفعالي إلي النظرية التي طورها ألبرت إيليس Albert Ellis (١٩٧٧ ، ١٩٧١ ، ١٩٦٢ ،١٩٥٧) ، والتي تفترض أن الاضطرابات والمشكلات النفسية إنما تنشأ عن أنماط خاطئة أو غير منطقية في التفكير .

يري إيليس أن البشر يشتركون في غايتين أساسيتين : أولاهما المحافظة علي الحياة ، وثانيتهما الإحساس بالسعادة النسبية والتحرر من الألم ، وأن العقلانية تتكون من التفكير بطرق تسهم فى تحقيق هذين الهدفين على حين ان عدم العقلانية يشتمل على التفكير بطرق تقف حجر عثرة في سبيل تحقيقهما . وبذلك فإن العقلانية يمكن تعريفها علي أنها استخدام المنطق في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة .

وفي صياغته الأولي لنظرية العلاج العقلاني والانفعالي وضع إيليس ثلاثة فروض أساسية لفهم هذه الطريقة .

أولها : أن التفكير والانفعال بينهما صلة وثيقة .

وثانيها : أن درجة الصلة بين التفكير والانفعال من القوة بحيث إن كلا منهما يرافق الثاني وأنهما يتبادلان التأثير علي بعضهما البعض ، وفي بعض الأحيان فإنهما يكونان نفس الشيء .

وثالثها : أن كلا من التفكير والانفعال يميل إلي أن يكون في صورة حديث ذاتي أو عبارات داخلية ، وإن هذه العبارات التي يقولها الناس لأنفسهم تصبح هي نفسها أفكارهم وانفعالاتهم . وبالتالي فإن العبارات الداخلية التي يقولها الناس لانفسهم تصبح قادرة علي توليد وتعديل الانفعالات .

ويري إيليس أن الانفعالات غير الملائمة مثل القلق إنما تقوم علي أساس من أفكار غير منطقية ، مما يؤدي إلي إعاقة السلوك الواقعي . كذلك فإن العداوة Hositility قد يكون لها جانب منطقي وآخر غير منطقي . فالجانب المنطقي من العداوة يشتمل علي الاعتراف بالضيق أو عدم الراحة كأساس للتصرف المعد للتغلب علي التذبذب، علي حين أن الجانب غير العقلاني من العداوة يشتمل علي لوم الآخرين أو لوم العالم وبطريقة تمنع التصرف الفعال ، وربما تولد المزيد من عدم السعادة للفرد ، بل وتسبب عداوة الآخرين له، ومن ثم فإن الانفعالات تكون مناسبة عندما تصاحبها أفكار منطقية أو متعقلة .

ويري إيليس أن البشر لديهم استعداد فطري وميل مكتسب لأن يكونوا عقلانيين . وكذلك أن يكونوا غير عقلانيين . فمن ناحية نجد أن البشر لديهم طاقة كبيرة لأن يكونوا منطقيين (عقلانيين) ومولدين للسعادة . ومن الناحية الأخري فإن لديهم طاقة هائلة في أن يكونوا قاهرين لأنفسهم Self- Dafeating وللآخرين ، وأن يكونوا غير منطقيين ويكررون باستمرار نفس الأخطاء . كما يري أن إخفاق الناس في تقبل الواقع ينتج عنه أن يظهروا الاضطراب الانفعالي .

وينظر إيليس إلي البيئة وإلي مرحلة الطفولة علي أنها تساعد ذلك الميل الفطري لتكوين الأفكار غير العقلانية ونموها . وفي عرضه لنظريته فإنه يحدد العناصر الآتية :

إذا كان أ (A) هو الحدث أو الواقعة المنشطة : والذي قد يكون شيئا وقع بالفعل أو سلوكا أو اتجاها من جانب شخص آخر .

وكانت ب (B) تلك الأفكار أو المقولات التي يقولها الفرد لنفسه حول الحادث أ.

وكانت جـ (C) هى النتيجة أو ردود الفعل التي يستجيب بها الفرد سواء كان ذلك سعادة أو اضطرابا انفعاليا .

فإنه في الواقع يكون هذا الانفعال سواء كان انفعالا سارا أو انفعالا كدرا ليس نتيجة للحدث الذي سبقه (أ) وإنما هو نتيجة للفكرة الخاطئة (ب) ، أو بعبارة أخري فإن النتائج الانفعالية والسلوكية المترتبة علي أحداث منشطة في حياتنا إنما يحكمها نظام التفكير لدينا . وإن لدينا القدرة علي ضبط وتعديل أفكارنا ومن ثم النتائج النفسية .

ويوضح شكل رقم (٢٠) مثالا تصويريا علي أساس من نظرية إيليس ، حيث يصور شخصين أحدهما لديه أفكار منطقية والثاني لديه أفكار غير منطقية وما يترتب علي ذهاب كل منهما إلي مقابلة للحصول علي وظيفة وعدم حصوله علي هذه الوظيفة .

ويقرر ألبرت إيليس أن كل المشاعر المضطربة ترتبط ارتباطا وثيقا بواحد أو أكثر من الأفكار غير المنطقية الآتية :

١ - يقول الفرد لنفسه : إنه ينبغي علي أن أؤدي أداء جيدا وأن ألقي القبول والرضا عن كل ما أقوم به وإلا فإني أكون فاشلا .

٢ - إن علي الآخرين أن يتصرفوا تجاهي بلطف وعدالة ، وإلا فإنهم يكونون مخبولين .

٣ - إن الظروف التي أعيش فيها ينبغي أن تظل حسنة وميسرة حتي أحصل علي كل ما أريده بدون مجهود كبير وإلا فإن الحياة تبدو قاتمة .

وقد حدد إيليس اثنتى عشرة فكرة غير عقلانية Irrational ideas يري أنها تمثل الأسباب الكامنة وراء الاضطرابات النفسية ، وهذه الأفكار هي :

١ - إنه أمربالغ الأهميه بالنسبة للشخص الراشد أن يكون محبوبا من كل شخص ومرضيا عن كل شيء يعمله .

٢ - بعض التصرفات تعتبر مزعجة أو وقحة ، وينبغي أن نعاقب الأفراد الذين يرتكبونها بشدة .

٣ - من المفزع أن تسير الأمور في صورة غير التى يتمناها المرء .

٤ - إن بؤس الإنسان وشقاءه ينتج نتيجة الأحداث والأشخاص الموجودين في البيئة .

A - (أ) حادث منشط

الذهاب لمقابلة للحصول على وظيفة
ولكننى فشلت فى الحصول عليها .

B - (ب) الأفكار المرتبطة بالحادث أ -

الشخص الأول
لديه أفكار منطقية (عقلانية)
(تطلعات أو رغبات)

- لا أحب أن أكون مرفوضا .
- حقيقى أنه أمر يضايقنى .
- يبدو أن هناك مشكلة فى الحصول على هذه الوظيفة .

الشخص الثانى
ولديه أفكار غير منطقية
(مطالب أو أوامر)

كم هو مزعج إن أكون مرفوضا
أنا لا أستطيع أن احتمل هذه المهانة .
هذا الرفض يجعلنى شخصا وضيعا .

C (جـ) النتائج المترتبة على (ب) بخصوص (أ)

الشخص الأول:

نتائج انفعالية مرغوبة
(مشاعر سلبية مناسبه للموقف)
لقد شعرت بالأسف والإحباط والتوتر .
ولكنى سأستمر فى المحاولة .

نتائج سلوكية مناسبة .
(سلوكيات مرغوبة)
- واصلت البحث عن العمل .
- حاولت تحسين مهاراتى .

الشخص الثانى:

نتائج انفعالية غير مرغوبة .
(مشاعر غير ملائمة)
لقد أحسست بالاكتئاب .
لقد أحسست بالقلق .
شعرت بأنه ليس لى قيمة وشعرت بالغضب .

نتائج سلوكية غير مرغوبة .

- لقد رفضت أن أذهب إلى أى مقابلة أخرى
- لقد أحسست بالقلق لدرجة أن أدائى قد انخفض فى المقابلات التالية .

* A - الأحداث القبلية Antecedents , B - الأفكار Beliefs , C - النتائج Concequences

شكل (٢٠)

٥ - إذا بدا شيء ممثلا لخطر أو لخوف فإنه ينبغى أن ننشغل به بشكل زائد وأن نتضايق بسببه ويتعكر صفو حياتنا .

٦ - من الأسهل أن نتجنب مصاعب الحياة والمسئوليات الشخصية عن أن نواجهها .

٧ - إن الإنسان يحتاج لأشياء أقوي منه أو أكبر منه يلقى مسئولياته عليها .

٨ - ينبغى أن يكون المرء حاذقا ، ذكيا ومنجزا في كل جوانب الحياة .

٩ - إذا كان قد سبق لشيء ما أن سبب لك ضيقا في حياتك فإنه سيستمر في التأثير عليها .

١٠ - إنه ينبغي أن يكون للإنسان القدرة علي التحكم في بعض الأشياء .

١١ - إن سعادة الإنسان تتحقق من خلال عملية القصور الذاتي .

١٢ - إن الإنسان ليس لديه تحكم (سيطرة) علي انفعالاته الخاصة .

وتقوم إستراتيجية العلاج العقلاني الانفعالي علي أن يساعد المرشد المسترشد علي التعرف علي الأفكار غير المنطقية لديه وأن يحل أفكارا أكثر عقلانيه محلها .

ويشتمل الارشاد علي الخطوات التالية :

١ - الإقناع اللفظي والذي يهدف إلي إقناع المسترشد بمنطق العلاج العقلاني .

٢ - التعرف علي الأفكار غير العقلانية لدي المسترشد من خلال مراقبة المسترشد لذاته وتزويد المرشد له بردود الفعل .

٣ - تحديات مباشرة للأفكار غير العقلانية مع إعادة التفسير العقلاني للأحداث .

٤ - تكرار المقولات الذاتية العقلانية بحيث تحل محل التفسيرات غير العقلانية .

٥ - واجبات سلوكية معدة لتكوين الاستجابات العقلانية لتحل محل الاستجابات غير العقلانية التى كانت سببا في حدوث الاضطراب النفسي .

والمرشد الذي يستخدم طريقة العلاج العقلاني الانفعالي ، مرشد نشط يقع عليه عبء كبير في مساعدة المسترشد علي التعرف علي الأفكار غير العقلانية الكامنة وراء

انفعالاته الكدرة ، وعلي إقناعه بالأفكار العقلانية التي تحل محلها ، وكذلك في مساعدة المسترشد علي تغيير سلوكه من خلال تكليفه بواجبات منزلية مثل قراءة كتب محددة أو القيام بنشاط معين .

١٧ - الإعادة المتدرجة للبناء العقلاني Systematic Rational Restructuring :

طور جولد فرايد (١٩٧٧) Goldfried هذه الطريقة التى تعتبر أكثر تحديدا وبنية من طريقة إيليس . وتشبه هذه الطريقة إلي حد ما طريقة التخلص المنظم من الحساسية ، حيث يطلب المرشد من المسترشد أن يتخيل تدرجا من المواقف المولدة للقلق ، وفي كل خطوة يعطى المسترشد تعليمات بأن يتعرف علي الأفكار غير المنطقية المرتبطة بهذا الموقف المحدد وأن يدحض هذه الأفكار ويعيد تقويم الموقف بطريقة عقلانية . كذلك يطلب المرشد من المسترشدين أن يمارسوا إعادة البناء العقلاني في الواقع الملموس In vivo وذلك في المواقف التي تولد القلق . وتشترك هذه الطريقة مع طريقة إيليس في الأساس النظري .

١٨ - طريقة التدريب علي التعليمات الذاتية Self- Instructional Training:

صاحب هذه الطريقة هو دونالد ميكينبوم (١٩٧٤) Meihenbaum ، الذي اقترح طريقة لإعادة البناء المعرفي عن طريق التدريب علي إعطاء تعليمات ذاتية (النصح الذاتي) وذلك علي أساس من فكرتين أساسيتين :

(أ) فكرة العلاج العقلاني الانفعالي لألبرت ايليس وتركيزها علي أن الأشياء غير العقلانية التي يقولها الإنسان لنفسه هي السبب في الاضطراب الانفعالي .

(ب) تتابع النمو لدي الأطفال والذي يطور فيه الأطفال الحديث الذاتي (الداخلي) والضبط الفظي - الرمزي علي السلوك (لوريا ١٩٦١ Luria) حيثت يرى لوريا أن سلوك الأطفال ينتظم في البداية من خلال تعليمات يعطيها لهم أشخاص آخرون ثم فيما بعد فإنهم يكتسبون القدرة علي ضبط سلوكهم الشخصي من خلال

تعليمات صريحة يقولونها لأنفسهم وتتحول فيما بعد إلي تعليمات داخلية ضمنية .

ويشتمل التدريب علي التعليمات الذاتية (النصح الذاتي) علي الخطوات التالية :

(أ) تدريب المسترشد علي التعرف على الأفكار غير التوافقية (المقولات الذاتية) والوعى بها .

(ب) يقوم المرشد بنمذجة السلوك المناسب بينما يشرح بالكلام الطرق الفعالة . وتشتمل هذه الأقوال علي شرح متطلبات الواجب ، والتعليمات الذاتية التي تقود الأداء المتدرج ، والأقوال الذاتية التي تؤكد كفاءة الشخص وتعارض الانشغال بالفشل ، والتعزيز الذاتي الضمنى للأداء الناجح .

(جـ) يقوم المسترشد بعد ذلك بأداء السلوك المستهدف ، وفي البداية يتم ذلك بينما يعطي المسترشد لنفسه التعليمات المناسبة بصوت عال ، ثم بعد ذلك يكون ذلك بترديد هذه التعليمات في سره أي بينه وبين نفسه . وتساعد توجيهات المرشد في هذه المرحلة علي تأكيد أن ما يقوله المسترشد لنفسه في سبيل حل المشكلة قد حل محل الأفكار التي كانت تسبب القلق فيما مضي .

وتشير الأبحاث إلي أن التدريب علي التعليمات الذاتية يمكن أن يساعد بشكل كبير علي تعديل مجموعة كبيرة من السلوكيات عند الأطفال والكبار علي السواء ، وقد أمكن استخدام هذا الأسلوب بنجاح كبير في تخفيض المشكلات المرتبطة بالقلق مثل قلق الاختبارات والقلق الاجتماعي وقلق الكلام ، وكذلك في زيادة الضبط الذاتي لدي الأطفال المندفعين .

١٩ - التدريب على التحصين ضد الضغط Stress Inoculation Training :

تشبه هذه الطريقة عملية التحصين ضد الأمراض العامة . وهي تبني علي مقاومة الضغوط عن طريق برنامج يعلم المسترشد كيف يتعاملCope (يتجاوب) مع مواقف

متدرجة للانضغاط . وأسلوب التدريب ذو طبيعة متعددة الأوجه نظرا لما يحتاجه من مرونة في مواجهة المواقف المتنوعة للضغوط ، ووجود الفروق الفردية والحضارية ، وكذلك لأن أساليب التجاوب نفسها متنوعة .

إجراءات التدريب علي التحصين ضد الضغوط :

يشتمل أسلوب التحصين من الضغوط علي ثلاث مراحل :

١ - مرحلة التعليم :

وفي هذه المرحلة يزود المسترشد بإطار تصوري لفهم طبيعة ردود فعله تجاه الضغط، ويكون ذلك في أسلوب عامي مبسط . ويكون الهدف من تحديد الإطار هو مساعدة المسترشد علي أن ينظر للمشكلة بشكل منطقي (عقلاني) وأن يوافق ويتعاون في الإرشاد المناسب .

وفي دراسة لحالات الفوبيا المتعددة وبعد مقابلة تقويمية تم عرض القلق لدي المسترشد علي أن يشتمل علي عنصرين أساسيين :

١ - استثارة فيزيولوجية عالية (مثلا زيادة ضربات القلب ، سرعة التنفس ، عرق اليدين وغيرها من الأعراض التي يخبرنا بها المسترشد) .

٢ - مجموعة من الأفكار الهروبية المولدة للقلق كما يدل عليها . استياء المسترشد ، والاحساس بانعدام الحيلة ، وأفكار الألم ، ورغبة في الهرب إلخ .

ثم أُخبر المسترشد حينئذ أن العبارات التي يقولها لنفسه أثناء استثارة القلق قد أدت إلي سلوك التجنب الانفعالي وأن العلاج سيتجه نحو :

(أ) مساعدة المسترشد علي ضبط الاستثارة الفيزيولوجية .

(ب) تغيير العبارات الذاتية التي تمت تحت ظروف الانضغاط .

ثم شُجع المسترشد بعد ذلك علي أن ينظر إلي خوفه أو ردود فعل الانضغاط لديه علي انها تتكون من أربع مراحل بدلا من كونها رد فعل غير متمايز :

١ - الإعداد للضاغط (مصدر الضغط) .

٢ - مواجهة الضاغط أو التعامل معه .

٣ - احتمال أن يكون الضغط شديدا عليه .

٤ - تعزيز نفسه علي أنه قد واجه الضغط .

٢ - مرحلة التكرار :

في المرحلة الثانية قام المرشد بتزويد المسترشد بأساليب التعامل(التجاوب) Coping techniques والتي تشتمل علي إجراءات مباشرة ووسائل مواجهة معرفية ، يستخدمها في كل مرحلة من المراحل الأربع . وتشتمل الاجراءات المباشرة علي الحصول علي معلومات حول الأشياء المخيفة ، الإعداد لطرق الهروب ، والتدريب علي الاسترخاء. أما المواجهة المعرفية فتشتمل علي مساعدة المسترشد أن يصبح واعيا بالعبارات السلبية القاهرة للذات واستخدامها كإشارات علي تكوين عبارات ذاتية غير مناسبة للمــواجهة . وكأمثلة لكل مرحلة من المراحل الأربع :

١ - تستطيع أن تعد خطة للتعامل مع الضغط (أو الخوف) .

٢ - استرخي : ... خذ نفسا عميقا .

٣ - عندما يأتي الخوف ، توقف .

٤ - لقد نجحت .

٣ - التدريب التطبيقي :

عندما أصبح المسترشد ماهرا في أساليب المواجهة ، فإنه كان يعرض في المختبر لسلسلة من الضغوط المهددة للأنا والمهددة بالألم بما في ذلك صدمات كهربية غير متوقعة كما قام المرشد بنمذجة استخدام مهارات التجاوب .

وقد كان التدريب متعدد الأوجه حيث اشتمل علي مجموعة من الأساليب العلاجية. والتي تشتمل علي تدريب علي الكلام ، والمناقشة ، والنمذجة ، وتعليمات للذات، والتكرار سلوكي ، والتعزيز .

سادسا : الطرق الواقعية :

٢٠ - الإرشاد باستخدام القراءة :

تعتمد هذه الطريقة علي الاستفادة من الكتب والمؤلفات علي اختلاف انواعها في مساعدة المسترشد علي مواجهة مشكلته . وتشتمل هذه الطريقة علي ما يلي :

١ - يختار المرشد بعض الكتب التي تعكس حاجات المسترشد أو موقفه .

٢ - يقوم المسترشد بقراءة هذه الكتب .

٣ - في بعض الأحيان يقوم المسترشد بالتطابق (التوحد) مع الشخص الموجود في المادة التي يقرؤها .

٤ - يستجيب المسترشد انفعاليا لما يقرؤه .

٥ - يناقش المرشد والمسترشد ما قرأه المسترشد وكيف كان رد فعله لما قرأه .

٦ - يكتسب المسترشد جوانب استبصار عن ذاته .

وتتوقف الطريقة التي يتبعها المرشد علي مجموعة من العوامل في مقدمتها الهدف الإرشادي المتفق عليه بين المرشد والمسترشد ، ثم عمر المسترشد ، وكذلك المادة المكتوبة المتوافرة .

إن أسلوب الإرشاد باستخدام القراءة يمكن أن يساعد المرشد علي الإجابة علي كثير من تساؤلات المسترشدين ، كما يوفر عليه الوقت الطويل الذي يقضيه في التعامل مع بعض جوانب المشكلات .

ويري البعض أن الإرشاد بالقراءة يتضمن التعرف علي نماذج سلوكية وتقمص شخصية داخل النموذج بهدف تقليد أو محاكاة السلوك الذى تقوم به . إلا أن المؤلف يري أن هذا الأسلوب يمكن أن يساعد في كثير من المشكلات بغض النظر عما إذا كانت القرآءة تشتمل علي التعرف علي نموذج ، وهذا جانب هام ، أم اشتملت علي معلومات أساسية حول بعض الجوانب مثل المعلومات الصحية ، والمعلومات المهنية وغيرها .

ومن الجوانب التي قد تقابل المرشد في المدرسة ما يتصل ببعض المسائل الفقهية والشرعية ، وفي هذه الحالة فإن الإرشاد بالقراءة يؤدي دورا كبيرا .

والإرشاد بالقراءة يحتاج إلي دقة بالغة وإلي تعاون بين المرشد وأمين المكتبة لإعداد ومراجعة المواد التي يمكن استخدامها لهذا الغرض بحيث تكون مناسبة للمسترشد الذي يوجه لذلك من جميع النواحي ، وأن تكون من واقع البيئة ولا تتنافي مع الأصول الدينية والأخلاقية للمجتمع .

٢١ - الإرشاد باستخدام الأنشطة :

تعتبر الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الفرد سواء كانت عقلية (ذهنية) أو بدنية ذات أهمية كبيرة في مجال الإرشاد ، فهي وسيلة هامة لمساعدة الأفراد علي التعرف علي قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم ، كما أنها بيئة مناسبة لتنمية طاقات المسترشدين ولتفريغ الطاقات البدنية والانفعالية والذهنية . وفي مجال الإرشاد بصفة عامة والإرشاد والطلابي علي وجه الخصوص فإن المرشد يمكنه أن يلجأ إلي الأنشطة الرسمية وغير الرسمية لممارسة الإرشاد الإنمائي والوقائي والعلاجي .

وفي إطار المدرسة فإن المرشد بوسعه أن يستفيد بمجموعات النشاط في تحقيق الأهداف الإرشادية في مراحلها المختلفة . وعلي سبيل المثال فإنه يمكن الاستفادة بالأنشطة الرياضيه والأنشطة الثقافية والأنشطة الاجتماعية في تنمية قدرات الطلاب الذين يتعامل معهم في الإرشاد ، وكذلك في معالجة بعض الجوانب النفسية مثل القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وغيرها .

ويجب أن يتنبه المرشد إلي عدم إدخال المسترشد لجماعة النشاط قبل الاطمئنان إلي استعداده لذلك الدخول والعمل علي تهيئته لذلك بحيث يحقق أقصي درجة ممكنة من النجاح - كما يجب أن يعمل المرشد عن قرب مع رواد النشاط لهذا الغرض بحيث يكون معروفا لهم الأهداف العلاجية الخاصة لبعض الحالات ، وذلك في أسلوب مبسط .

كما يجب علي المرشد ألا يسارع إلي إلحاق المسترشد بمجموعة للنشاط قبل تهيؤه لذلك حتي لا يصاب بإحباط . فمثلا الطالب الخجول الذي يود المرشد أن يدخله إلي .

جماعة الخطابة أو جماعة النشاط الاجتماعي يحسن أن يكون ذلك في الوقت الذي يطمئن فيه إلي اكتساب المسترشد لبعض المهارات الاجتماعية حتي لا يواجه المسترشد بإحباطات كبيرة في البرامج التي يلتحق بها .

ويعتبر شغل أوقات الفراغ في صورة مناسبة ومحببة للفرد من الجوانب التي تساعد علي خفض القلق والتوتر لدي الفرد ومساعدته علي تفريغ طاقته البدنية في أمور مفيدة وتساعد علي الوقاية من الانحراف .

٢٢ - الإرشاد بإتاحة المعلومات للمسترشد :

فى بعض الأحيان تكون المشكلة الأساسية للمسترشد هي نقص أو عدم توافر المعلومات المناسبة التي يمكن أن يبني عليها اختيارا من الاختيارات المتاحة أمامه .

وفي مثل هذه المواقف فإن المرشد يعتبر المحرك الأول لعملية الحصول علي المعلومات . ومع أنه لا يمكن أن نطالب المرشد أن يكون مصدرا لكل المعلومات إلا أننا نطالبه بأن يكون مديرا لعملية الحصول علي معلومات ، وأن يكون مصدرا مناسبا لمصادر المعلومات .

وفي عالم اليوم فإن المعلومات أصبحت أكثر انتشارا وبكميات كبيرة وهي تلقي الاهتمام المناسب من كل الجهات ، وفي بعض الأحيان فإن هذه المعلومات تكون مخزنة علي حاسبات آلية تتبع جهات تقوم بإتاحتها لبعض الهيئات وأحيانا للأفراد .

والذي يهتم به المرشد في هذا المجال هو :

١ - تحديد مدي الحاجة للمعلومات .

٢ - تحديد المعلومات اللازمة .

٣ - اختيار المعلومات المناسبة والتي تتوافر فيها شروط الدقة والحداثة .

٤ - عرض المعلومات للمسترشد في صورة مناسبة .

٥ - الاستفادة من المعلومات في تحقيق الأهداف الإرشادية .

ومن المعلومات التي يحتاجها المرشد ليوفرها للمسترشد معلومات خاصة عن الفرص التعليمية والتدريبية المتاحة أمام من يتخرجون من المراحل التعليمية المختلفة ، وكذلك معلومات متنوعة عن البيئة ومؤسساتها ، ومعلومات عن المهن والأعمال المتنوعة وحاجات كل عمل وظروف العمل فيه . وشروط الالتحاق بالمستويات والمراحل والتعليمية الأعلي . وقد تكون المعلومات المطلوبة معلومات معرفية لا يترتب عليها اتخاذ قرار وإنما يحتاجها المسترشد في مواقف حياته أوفي بعض جوانب مشكلته مثل المعلومات الدينية الفقهية والمعلومات الصحية والمعلومات الاجتماعية وغيرها .

وتوفير المعلومات للمسترشد يمثل جانبا هاما من جوانب الإرشاد ، وقد يحقق كل الهدف الإرشادى . ويدخل في هذا الجانب إتاحة المعلومات عن المسترشد نفسه وتفسيرها له ليستفيد منها في تحقيق الأهداف الإرشادية .

سابعا : الطرق المعرفية Cognitive Methods :

٢٣ - اتخاذ القرارات Decision Making :

ذكرنا من قبل أن المسترشد قد يأتي بمشكلة تتعلق باختيار أو مشكلة تتعلق بتغيير في السلوك . وفيما يتعلق بمشكلات الاختيار فإن ما يمر به الفرد هو حالة من التردد ، أو لنقل أنها حالة من الصراع الداخلي حول موضوعين أو أكثر بينهما تقارب كبير ، وكل من هذه الموضوعات له قوة جذب خاصة به .

وللمرشد دور كبير في مساعدة الأفراد الذين يعانون من التأرجح بين عدد من البدائل دون قدرة علي التحديد السريع ، وهو في هذه الحالة يتدخل بطريقة تعليمية تساعد المسترشد علي تعلم كيفية اتخاذ القرارات في مثل الموقف الذي جاء به إلي الإرشاد ، وأن يستخدم ما تعلمه في مشكلته الراهنة وفي المشكلات التي قد تطرأ لحياته في المستقبل .

ومن أمثلة المواقف التي يحتاج فيها الطلاب أن يتخذوا قرارات ، اختيار المقررات والشعب الدراسية ، واختيار التخصصات في الجامعة ، كما يدخل اتخاذ القرارات

كمرحلة ضمن مراحل حل المشكلات علي اختلاف أنواعها ، وفي مستقبل حياته فإن الفرد يحتاج إلي أن يتخذ قرارات حول وظيفة دائمة ، وحول زوجة له ، وحول مكان مناسب للإقامة ، وحول كثير من الأنشطة .

ويعتبر اتخاذ القرارات مهارة Skill يمكن تعلمها (اكتسابها) ، وكذلك يمكن تحسينها وتصحيحها . ونعيد التذكرة مرة أخري بأن اتخاذ القرار أمر يقوم به المسترشد . فالمرشد لا يتخذ قرارات للمسترشد وإنما دوره هو أن يساعد المسترشد علي اكتساب مهارة اتخاذ القرارات ، وأن يعلمه كيف يبحث عن المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات من مصادرها الموثوقة .

ويمكن القول بأن القرارات التي يحتاج المسترشد أن يتخذها تقع في واحدة من ثلاث مجموعات هي : القرارات التعليمية ، والقرارات المهنية ، والقرارات الشخصية . ومع ذلك ففي موقف الإرشاد قد يصبح من العسير أحيانا أن نفصل بين هذه المجموعات نظرا لما بينها من تداخل .

ويمكن للمرشد أن يستفيد من أحد نماذج اتخاذ القرارات التالية في تدريب المسترشد .

١ - **نموذج كرمبولتز، وثوريسون (١٩٧٦) Krumboltz & Thoreson**

يتكون هذا النموذج من ثماني خطوات هي :

١ - تكوين قائمة لكل التصرفات الممكنة (البدائل) .

٢ - جمع المعلومات المناسبة عن كل بديل معقول من هذه التصرفات (البدائل) .

٣ - تقدير احتمال النجاح لكل بديل علي أساس من خبرة الآخرين وتوقعات المستقبل المستمدة من الواقع الحالي .

٤ - الأخذ في الاعتبار القيم الشخصية التي يمكن أن تزداد أو تقل في إطار إجراء من الإجراءات (بديل من البدائل) .

٥ - وزن الحقائق وتقديرها ، والنتائج المتوقعة والقيم الخاصة بكل بديل .

٦ - استبعاد أقل البدائل رغبة من في الاعتبار .

٧ - إعداد خطة مبدئية للتصرف خاضعة للتطويرات والفرص الجديدة .

٨ - تقييم عملية اتخاذ القرارات علي المشكلات الأخري في المستقبل .

يري بتروفيسا وسيليت (١٩٧٦) Pterofesa & Splete أن المسترشدين يدخلون إلي مرحلة اتخاذ القرارات بمجموعة متعددة من الخبرات والمعرفة تشتمل علي :

١ - استعدادهم لاتخاذ القرارات ، والتي تأخذ في الاعتبار الخبرة ، ومعرفة الذات ، والرغبة في اعتبار البدائل المتاحة .

٢ - تطلعاتهم في الحياة ، والتي تشتمل علي جوانب مثل المحددات الاجتماعية ، والاقتصادية ، والذكاء ، والثقة في النفس ، ومفاهيم الذات ، والقيم وموقف الحاجات .

٣ - إدراكاتهم لعملية اتخاذ القرارات وقدرتهم علي التأثير والسيطرة علي شئون حياتهم .

كذلك فقد أعد إيفانز وكودي (١٩٦٩) Evans & Cody صيغة لاتخاذ القرارات كثيرا ما تؤخذ في الاعتبار عند إعداد نماذج لاتخاذ القرارات في مجال الإرشاد :

١ - الأخذ بعين الاعتبار البدائل المتاحة للتصرفات .

٢ - الأخذ بعين الاعتبار النتائج المترتبة علي هذه البدائل .

٣ - الأخذ بعين الاعتبار الخبرات السابقة المناسبة للمشكلة الراهنة .

٤ - الأخذ بعين الاعتبار مقبولية النتائج المترتبة علي كل بديل .

٥ - اختيار قرار قائم علي الاعتبارات المذكورة .

أما جيلات وزملاؤه (١٩٧٣) Gellat etal فقد أعدوا نموذجا تتابعيا لاتخاذ القرارات وحددوا له ثلاثة متطلبات أساسية .

(أ) تمحيص ومعرفة القيم الشخصية .

(ب) معرفة واستخدام المعلومات المناسبة .

(جـ) معرفة واستخدام إستراتيجية فعالة لتحويل هذه المعلومات إلي إجراءات .

ثم قسم هؤلاء الباحثون المطلوب الثاني من هذه المتطلبات وهو الخاص بالمعلومات إلي أربعة اقسام هي :

١ - التصرفات البديلة الممكنة .

٢ - النتائج المتوقعة (نتائج التصرفات المختلفة) .

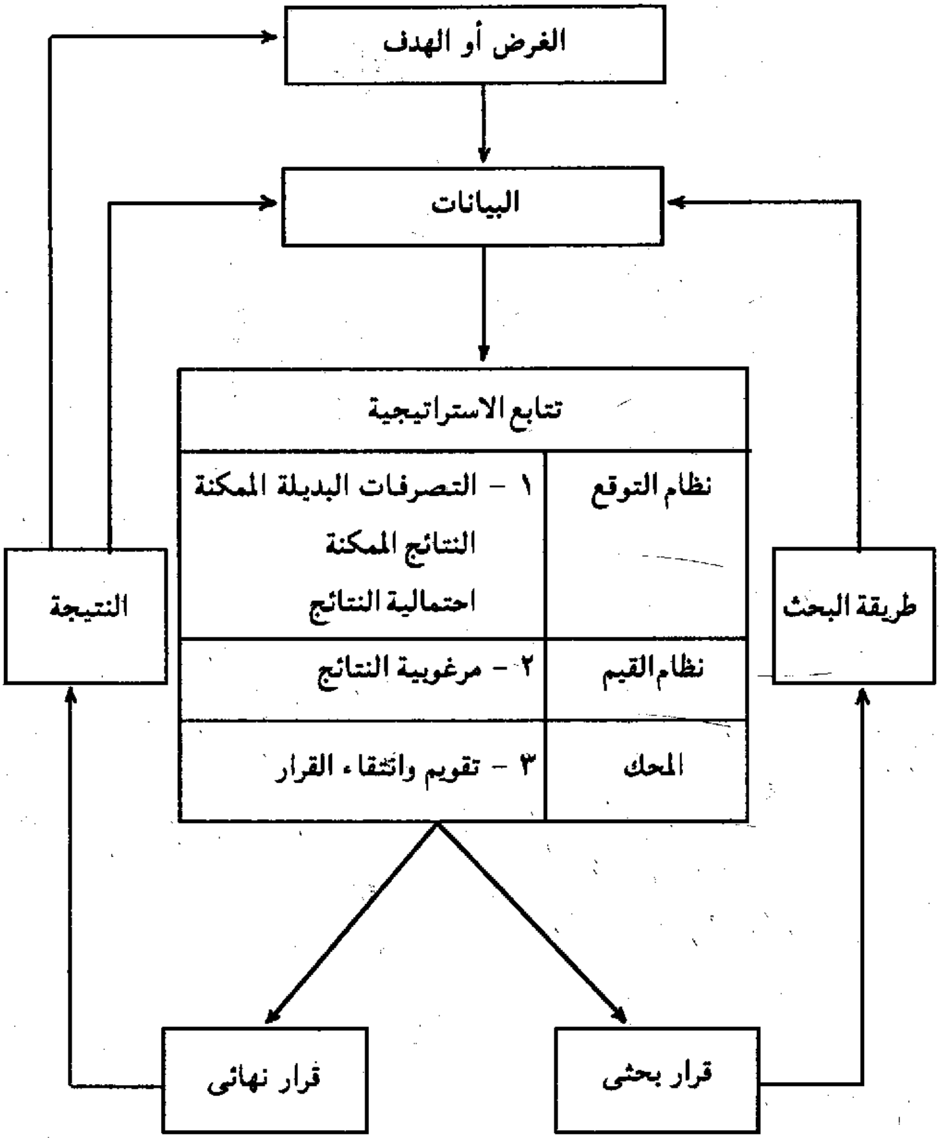
٣ - احتمالية حدوث النتائج (العلاقة بين التصرفات والنتائج) .

٤ - مقبولية النتائج (التفضيلات الشخصية) .

ويفترض هؤلاء الباحثون أنه في الوقت الذي يزيد فيه المرء من البدائل التي يختار من بينها فإنه يستطيع أن يحصل علي اختيار أفضل ، وكذلك فإن كمية ونوع المعلومات التي نحصل عليها ونأخذها في الاعتبار تؤثر في نوعية القرار . وبذلك فإن القرارات تعكس نوعية المعلومات التي نحصل عليها ومدي اتساع وشمول تحليلها ودراستها . وتشتمل استراتيجية اتخاذ القرارات علي حساب المخاطرات التي ترتبط بكل بديل من البدائل ، وكذلك مسئولية انتقاء البديل الذي ينهض إلي أقصي درجة ممكنة برغبات المسترشد .

وقد اقترح جيلات (١٩٦٢) Gellatt نموذجا لاتخاذ القرارات كما هو موضح في شكل (٢١) . وقد عرض جيلات في هذا النموذج الدائري لنوعين من القرارات : نهائية ، وبحثية . فالقرارات البحثية تستدعي دورة تشتمل علي جمع المزيد من المعلومات وتكرار العملية حتي نصل إلي قرار نهائي ، ومع ذلك فإنه يمكن الوصول إلي قرار نهائي خلال إعادة الدورة .

وقد اقترح توليير (١٩٧٤) Tolbert مجموعة من الخطوات لاستكمال نموذج جيلات علي النحو التالي :



شكل رقم (٢١) نموذج جيلات لاتخاذ القرار

Gelatt 1962 P 242

١ - الغرض : هناك حاجة لاتخاذ القرار ولدينا علي الأقل بديلان .

٢ - المعلومات : تحديد المعلومات الخاصة بالبدائل والحصول عليها .

٣ - الإمكانيات : تحدد كل التصرفات الممكنة .

٤ - النتائج الممكنة : تمحيص النتائج الممكنة لكل بديل من البدائل .

٥ - النتائج المتوقعة : توقع احتمالات حدوث كل نتيجة من النتائج .

٦ - القيم : تقدير مدي الرغبة (المقبولية) الشخصية لكل نتيجة من النتائج .

٧ - القرار : يتم الاختيار ، الذي قد يكون :

(أ) نهائيا .

(ب) بحثيا .

٨ - التغذية الراجعة والتقويم .

(أ) يقدر المرشد مدي ملاءمة القرار .

(ب) يقدر المرشد فاعلية مساعدته للمسترشد .

إن اتخاذ القرارات شأنه - شأن باقي طرق وأساليب الإرشاد - يتطلب الاشتراك الفعال من جانب المسترشد ، بل إن معظم المعلومات التي نستخدمها في عمليه اتخاذ القرارات انما يولدها المسترشدون ، ولهذا يهمنا إلي درجة كبيرة أن يشترك المسترشدون في عملية اتخاذ القرارات اشتراكا فعالا ونشطا ، ونؤكد من جديد على أن المرشد لا يتخذ القرار النهائي وإنما هذا القرار متروك للمسترشد . ودور المرشد هو دور المعلم ودور المساعد الذي عليه أن يعلم الطالب كيف يتخذ القرار ، وقبل ذلك كيف يتعرف علي القرار المناسب ، ثم أخيرا كيف يستخدم ما تعلمه في هذا الموقف في مواقف أخري . ومن المهام الأساسية في عمل المرشد مع الطلاب في عملية اتخاذ القرارات ، مساعدتهم علي التعرف علي الصعوبات المرتبطة باتخاذ القرارات ، وكذلك مساعدتهم في عملية الاستكشاف التي تساعدهم علي التفهم . فإذا أظهر الاستكشاف وجود نقص في

مهارات اتخاذ القرارات فإن مهمة المرشد تصبح عمليه تعليم المهارة للطالب في الوقت الذي تتم فيه عملية اتخاذ القرار . أما إذا كانت المشكلة غير تلك التي تعالج ببناء المهارات اللازمة لاتخاذ القرارات فإنه يمكن استخدام أحد الأساليب المستخذمه في الإرشاد .

عملية اتخاذ القرارات :

في كثير من الأحيان يجد المرشد نفسه في موقف يدعو إلي مساعدة الطالب المسترشد في اتخاذ القرارات المناسبة ، حيث تكون مشكلة المسترشد متصلة باختيار من بين مجموعة اختيارات ، أو يكون اتخاذ القرار كجانب في إجراءات خاصة بحل مشكلة ما . ويهمنا أن نؤكد هنا أن مقدرة المرشد تقف عند حدود مهارته في إدارة عملية اتخاذ القرار ، ولكنه لا يمكنه أن يتحكم في النتائج المترتبة علي القرار . فالمرشد يواجه عادة بمسترشد يحاول أو يرغب في أن ينتقل من مرحلة التردد أو الحيرة في طريق يسلكه إلي مواصلة الاستقرار علي طريق ، وقد يكون هذا المسترشد في مكان ما علي مدرج اتخاذ القرار ، أو ربما يكون جاهلا تماما بعملية اتخاذ القرار ، وفي هذه الحالات يكون عمل المرشد مزدوجا ، فمن ناحية يعتبر المرشد معلما يعلم المسترشد مهارات اتخاذ القرارات، ومن الناحية الأخري يساعد المرشد المسترشد علي اتخاذ قرار فعلا نتيجة لما تعلمه .

يري هانسن ، وستيفيك ووارنر (١٩٧٧) Hansen, Stevic & Warner أن عملية اتخاذ القرارات تشتمل بجانب مرحلة تكوين العلاقة الإرشادية علي الخطوات الآتية :

١ – تحديد المشكلة .

٢ – توليد البدائل .

٣ – الحصول علي المعلومات .

٤ – تحليل المعلومات والاستفادة منها .

٥ – إعداد الخطط واختيار الهدف .

٦ – تنفيذ الخطط وتنوعها .

١ - تحديد المشكلة :

تبدأ عملية اتخاذ القرار بتحديد المشكلة التى يواجهها المسترشد ، فيعمل المرشد والمسترشد علي تحديد واضح لحاجات المسترشد ، ويعتبر ذلك خطوة هامة ، ولكنها تكون أحيانا صعبة حيث قد تواجهها بعض العوائق .

وقد يكون المسترشد مترددا في مناقشة مشاغله أو مشكلاته حتي يتأكد من العلاقة الإرشادية وينمي الثقة في المرشد . ويصادف المرشد في عمله بعض المسترشدين الذين لديهم صعوبات في تحديد المشكلة ، ورغم أن لديهم مشاعر حول مشاغلهم لكنهم لايستطيعون وصف هذه المشاعر (التعبير عنها) أو يشعرون بعدم الارتياح في وصفها . ويجب علي المرشد إن يكون منتبها لخصائص المسترشد الذي يعمل معه وأن يساعده في تحديد مشكلته ومشغولياته والتعبير عنها . وعلي المرشد أن ينصت إليه وأن يعمل علي تفهمه وأن يستجلى ما يراه غامضا وأن يعطيه الوقت الكافي لذلك .

٢ - توليد البدائل :

في هذه المرحلة يتم تحديد البدائل المتاحة والمقبولة للمسترشد . وعملية استنباط البدائل ينظر إليها علي أنها مفتاح اتخاذ القرارت ، وأنها تهيىء المسرح لباقي الخطوات في العملية . وتنحصر مهمة المرشد في أن يعلم المسترشد طرق التعرف علي مجموعة كبيرة من الإمكانيات والفرص وأخذها في الاعتبار . ويمكن أن يتم ذلك بأكثر من طريقة .

فعلي سبيل المثال يمكن أن يناقش المرشد مع المسترشد الإمكانيات المتاحة ، وماذا أخذ المسترشد منها فى اعتباره ، وماذا يمكن أن يضيف إليها المرشد ، كذلك يمكن للمرشد والمسترشد أن يجدوا المجالات التي تبدو حرجة ، ولكن لا توجد بيانات كافية عنها ، وقد يستدعي ذلك الحصول علي معلومات إضافية من المصادر المناسبة ؛ وذلك لتوسيع المجالات المتاحة . ويفيدنا في ذلك الكتيبات والأدلة التي تصدرها الجامعات والكليات المختلفة عن برامجها (دليل الجامعة أو الكلية) . وهناك نقطة يتوقف عندها البحث عن بدائل إضافية ، وفي المعتاد فإن المسترشد يشير إلي ذلك بمحاولة التحرك خطوة أخري للأمام .

٣ - الحصول على المعلومات :

يحتاج المسترشد فى هذه المرحلة أن يحصل على معلومات حول جانبين محددين (على الأقل) وهما : البدائل المطروحة من قبل ، ومعلومات عن نفسه .

والمعلومات فى حد ذاتها لا تضمن الوصول إلى قرار جيد ، ومع ذلك فبدون المعلومات نجد أن فرص الوصول إلى قرار جيد تتناقص إلى حد بعيد . ويقترح هير وكرامر Herr & Cramer أن هناك أربع مجموعات من العوامل تدخل فى تحديد المعلومات وهى :

١ - العوامل الداخلية المقيدة مثل القدرات والمهارات وغيرها .

٢ - العوامل الداخلية الموجهة مثل القيم والميول وغيرها .

٣ - العوامل الخارجية المقيدة مثل توافر ومجال الفرص التعليمية والمهنية .

٤ - العوامل الخارجية الموجهة : مثل توقعات الطبقة الاجتماعية والتطلعات الأسرية .

وفى حدود هذا الإطار ، يمكن للمرشد والمسترشد أن يعملا معا لتحديد ما هو معلوم ، ولإعداد السبل لجمع المعلومات اللازمة لتكملة ما هو مجهول . فقد تجرى اختبارات القدرات ، والميول ، والاستعدادات ، أو تدرس السجلات والملفات القديمة للحصول على معلومات تتاح أمام المسترشد حول هذه الجوانب . كما قد يحصل المرشد (أو المسترشد) على المطبوعات المناسبة لتزويد الطالب بمعلومات عن الوظائف المتاحة والفرص التعليمية والتدريبية المتوافرة وشروط الالتحاق بالمؤسسات والمعاهد . ويفيدنا فى هذا الصدد ما تصدره الهيئات المختصة من نشرات وأدلة خاصة بالفرص التعليمية والمهنية وتوصيف الوظائف وشروط الالتحاق وغيرها . كما قد يلجأ المرشد إلى اصطحاب المسترشدين إلى مواقع فعلية للأنشطة التى يدخل فى إطارها القرارات المطلوبة (مثلا أنشطة مهنية للقرارات المهنية) حيث يستفيد المسترشدون من ملامسة الواقع والتحدث إلى المسئولين فى هذه المواقع والحصول على اجابات مناسبة لتساؤلاتهم . كذلك تشتمل هذه المرحلة على الجوانب التقليدية فى الإرشاد التى تقوم على أساس التحدث فى

الجلسات الإرشادية ، وتعتبر الأنشطة التى تعد خصيصا لتزويد المرشد بفهم عن نفسه بشكل أعمق جزءا من عملية جمع المعلومات .

٤ - الاستفادة من المعلومات :

تعتبر هذه الخطوة ذات أهمية خاصة ، وهى تمثل فى بعض الأحيان صعوبة بالنسبة للمرشد والمسترشد أيضا ، فالمسترشد عليه الآن أن يتعامل مع البدائل التى تم تكوينها والمعلومات التى جمعها ، وعليه أن يضع هذه الأشياء مع بعضها البعض فى تكوين اختيار .

وفى كثير من الأحيان يكون المسترشد بحاجة إلى مساعدة فى تكوين طريقة فعالة لإكمال هذه الخطوة . فهو أولاً : يحتاج إلى أن ينظم المعلومات بحيث يمكن تحديد قيمة أو وضع نسبى ، ثم هو ثانيا: بحاجة إلى أن يفحص هذه المعلومات لإيجاد العلاقة بين خصائصه وتوقعاته .

وبالنسبة للجانب الأول فإن المرشد يبدأ فى مساعدة المسترشد لتحديد العوامل المناسبة من هذه المعلومات لاتخاذ القرار ، ويستخدم المرشد هذه المعلومات بطريقتين على الأقل : فأولا : يبدأ المرشد فى تكوين توقعات عن احتمالات نجاح المسترشد فى البدائل المختلفة للقرار . وثانيا : يساعد المسترشد فى سبيل الوصول إلى تفهم أفضل لذاته وللاحتمالات القائمة . ولحسن الحظ فإن الطريقين متقاربان بحيث إن الاحتمالات التى تنشأ عن تمحيص المرشد للمعلومات تكون هى تقريبا التى يصل إليها المسترشد . أما إذا تباعدا فقد يكون من المناسب أن تتوقف عمليه اتخاذ القرار لحين إيجاد التقارب .

وعندما نجمع البيانات ونفحصها لإيجاد العلاقة بين خصائص المسترشد وتوقعاته فإن المرشد يبدأ فى تقديم العون فى الجانب التفسيرى ، وهو يساعد المسترشد فى أن يفهم الجوانب المختلفة للقرار وللبيانات التى لم يفهمها بعد ، وهو يبدأ فى عملية مكاملة (إدماج) بين بيانات المسترشد مع البيانات الخارجية مع خصائص المسترشد .

٥ - إعداد الخطط :

تعتبر هذه الخطوة ترجمة لما تم فى الخطوة السابقة من إدماج (مكاملة) للمعلومات حيث تعد خطة مبدئية للعمل . ففى هذه الخطوة قد يكون من الممكن تقديم

بعض الخبرة العملية للمسترشد . وقد يكون ذلك فى شكل تمثيل للأدوار Role Playing أو خبرة واقعية ، أو عن طريق محاكاة نماذج سلوكية ، أو عن طريق ضبط بعض العوامل التى تم تحديدها ، ويعتمد جانب من هذا القرار على النموذج الذى يتبعه المرشد .

٦ - تنفيذ الخطة وتقويمها :

ينبغى أن تكون الخطط مرنة إلى الدرجة التى تسمح بإجراء بعض التعديلات عليها إذا لزم الأمر ، ويجب أن تحدد الأهداف القريبة والأهداف البعيدة المدى ، ثم يقوم المسترشد بترتيب هذه الأهداف فى صورة أولويات يود أن تتحقق . أما الخطوة التالية فهى قيام المسترشد بتنفيذ القرار ، وأن يعد أسلوبا للتقويم (أى الحكم على ملاءمة القرار) .

ونؤكد من جديد أن المسترشد هو الشخص الذى يشترك فعليا فى تنفيذ الخطة وتقويمها ، ومن ثم يكون عليه أن يتحمل مسئولية ما يترتب على القرار مهما كان ذلك .

وتنتهى عملية اتخاذ القرار بالوصول إلى القرار ، وقد يرغب المرشد فى تقويم النتائج فيقوم بذلك بعد مضى فترة زمنية ليست بعيدة وقد تدعو الحاجة إلى تقديم بعض العون من جانب المرشد .

٢٤ - العلاج المعرفى Cognitive Therapy :

العلاج المعرفى من الطرق الحديثة فى الإرشاد ، وهو يقوم على أساس من علم النفس المعرفى Cognitive Pschology الذى يهتم بالعمليات المعرفية (الإحساس ، والإدراك ، والذاكرة ، واللغة ، والتفكير) .

ويركز العلاج المعرفى على دور التشغيل المعرفى Cognitive Processing (أى العمليات العقلية) بالنسبة للانفعال والسلوك ، حيث تتحدد الاستجابات الانفعالية والسلوكية الخاصة بشخص ما فى موقف ما عن طريق كيفية إدراكه ، وتفسيره ، والمعنى الذى يعطيه لهذا الحادث .

وينظر العلاج المعرفى إلى الشخصية على أنها تشكل بواسطة القيم المركزية كما يرى أن الاضطراب النفسى ينتج عن مجموعة من العوامل .

وعلى سبيل المثال فإن الأفراد يعايشون المأساة النفسية (الحزن النفسى) عندما يدركون موقفا ما على إنه مهدد لمصالحهم الحيوية . وفى مثل هذه الحالات فإن إدراكاتهم وتفسيراتهم للأحداث تعتبر ذات انتقائيه عالية ومتمركزة حول الذات ومتشددة ونتيجة لهذا ينتج قصور وظيفى فى النشاط المعرفى المعتاد . وتكون هناك قدرة منخفضة على إغلاق أو وقف التفكير الخاص والتركيز أو الاسترجاع أو التعليل . كما أن الوظائف التصحيحية التى تسمح باختبار الواقع وتصحيح التصورات العامة يعتريها الوهن .

إن كل فرد لديه مجموعة من الاستهدافات والحساسيات الخاصة التى تهيئه للمحن النفسية ، وهذه الاستهدافات يبدو أنها ترتبط ببنيته الشخصية . والشخصية تتكون من مخططات Schemas أى من تركيبات (بنيات) معرفية تتكون من المعتقدات والافتراضات الأساسية للفرد والتى تنمو فى مرحلة مبكرة من حياته من الخبرات الشخصية ومن تطابقه مع الآخرين ذوى الأهمية . ويصوغ الناس مفاهيم حول أنفسهم وعن الآخرين وعن كيف يعمل العالم . وهذه المفاهيم تعزز من خلال الخبرات التعليمية الإضافية ومن ثم تؤثر على تكوين المعتقدات والقيم والاتجاهات الأخرى .

قد تكون هذه المخططات العقلية (البنيات) توافقية أو مختلة ، وقد تكون عامة أو محددة فى طبيعتها . وربما يكون لدى الفرد مخططات معرفية متنافسة - والمخططات هى بنيات معرفية دائمة ، تكون كامنة فى خلال المراحل غير الضاغطة ، وتصبح نشطة عندما تتداخل مع مثيرات أو ضغوط أو ظروف معينة .

وقد درس بيك ، وإيبشتين وهاريسون (١٩٨٣) Beck , Epstein & Harrison الفكرة القائلة بأن هناك مجموعات معينة من الخصائص النفسية أو البنيات (المخططات) المعرفية ترتبط بأنواع معينة من الاستجابات الانفعالية . وتبين لهؤلاء الباحثين أن هناك بعدين رئيسيين فى الشخصية تناسبان الاكتئاب وربما أيضا بعض الاضطرابات النفسية الأخرى ، وهذان البعدان هما : الاعتماد الاجتماعى Social dependence والتوجيه الذاتى Autonomy . وقد أظهرت الأبحاث التى قام بها بيك أن الأشخاص المعتمدين (الاتكاليين) قد أصابهم الاكتئاب عقب قطع العلاقات الاجتماعية أما الأشخاص

المستقلون (ذوو والتوجه الذاتى) فقد أصابهم الاكتئاب عقب انهزام أو فشل فى تحقيق هدف مرغوب . إن البعد الاعتمادى (الانحناء الاجتماعى) أى المتمركز حول المجتمع Sociotropic ينتظم حول التقارب ، والعطاء ، والاعتمادية . أما بعد التوجيه الذاتى فيتمركز حول الاستقلالية ، وتحديد الهدف ، والتحديد الذاتى والالتزامات المفروضة من الذات .

وبذلك فإن العلاج المعرفى كما يقول بيك (١٩٨٩ ، ص ٢٩٤) Beck ينظر إلى الشخصية على أنها تعكس التنظيم والبناء المعرفى للفرد والذى يتأثر بالجوانب البيولوجية والجوانب الاجتماعية . وفى حدود التشريح العصبى ، والكيمياء الحيوية للفرد ، فإن الخبرات التعليمية تساعد على تحديد : كيف ينمو هذا الفرد وكيف يستجيب .

وقد حدد بيك (١٩٨٩) مجموعة من النماذج لتفسير حدوث بعض الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق والهوس والفوبيا والبارانويا والوساوس والأفعال القهرية وغيرها .

وعلى سبيل المثال فقد حدد (Beck 1967) ثلاث خصائص للاكتئاب :

فالشخص المكتئب تكون لديه نظرة سالبة عن الذات ، وعن العالم وعن المستقبل . وينظر إلى نفسه (يدرك ذاته) على أنه غير ملائم ، ومهجور ، ولا قيمة له . وتكون النظرة السالبة واضحة فى اعتقاداته بأن العديد من المطالب قائمة بينما توجد حواجز تعوقه عن الوصول للهدف . ويبدو العالم خاليا من السرور والإشباع وينظر المكتئب إلى المستقبل على أنه ملئ بالتشاؤم مما يعكس اعتقاده بأن المشكلات القائمة لن تتحسن . وقد يؤدى به اليأس إلى الانتحار .

وتنشأ الأعراض الدافعية ، السلوكية ، البدنية للاكتئاب من هذه الأنماط المعرفية ، ويكون هناك شلل فى الإرادة يرجع إلى الاعتقاد بأنه تنقصه المقدرة على المواجهة أو على ضبط نتيجة الحادث ، ومن ثم يكون هناك تراخ فى أن يلزم الفرد نفسه بهدف ، كما تعكس رغبات الانتحار رغبة فى الهروب من مشكلات من غير الممكن تحملها .

وتعكس الاعتمادية الزائدة التى تلاحظ فى مرض الاكتئاب نظرة الفرد المكتئب إلى نفسه على أنها عاجزة ، والمبالغة فى تقدير صعوبة المهام العادية للحياة ، وتوقع الفشل ، والرغبة فى وجود شخص ما أكثر قدرة على القيام بالمهام . كما يعكس التردد أو عدم القدرة على اتخاذ قرار الاعتقاد بأن الفرد غير قادر على اتخاذ القرارات الصحيحة .

أما الأعراض البدنية للاكتئاب ، انخفاض الطاقة ، والتعب ، والتراجع ، فكلها ترتبط بالتوقعات السالبة . ويشير العمل مع مرضى الاكتئاب أن بدء النشاط يخفض من التراجع (عزم القصور الذاتى) والتعب . كذلك فإن رفض التوقعات السالبة وإظهار القدرة الحركية تلعب أدوارا هامة فى الشفاء .

إن أهداف العلاج المعرفى هى تصحيح المعالجة الخاطئة للمعلومات ، ومساعدة المرضى على تعديل الفرضيات التى تبقى على السلوكيات والانفعالات غير التوافقية .

وتستخدم الأساليب المعرفية والسلوكية لتحدى الأفكار المعطلة ولتطوير تفكير تكيفى أكثر واقعية ، ويهتم العلاج المعرفى أولا بالتخلص من الأعراض التى تشتمل على سلوكيات المشكلة واختلالات المنطق ، ولكن هدفه النهائى هو إزالة التحيزات المنتظمة فى التفكير .

وفى العلاج المعرفى فإن العلاقة تقوم على التعاون حيث يقوم المعالج بعملية تقدير وتصوير المشكلة (التشخيص) ويحدد مع المسترشد الأهداف ، وفى بعض الأحيان عندما تكون الحالة شديدة (مثلا فى الاكتئاب) فإن المعالج (المرشد) يأخذ دورا مباشرا .

والعلاج المعرفى يقوم على ثلاثة مفاهيم أساسية هى التجريب المشترك ، والحوار السقراطى ، والاستكشاف الموجه .

ففى التجريب المشترك (المتعاون) تكون العلاقة العلاجية أو الإرشادية تعاونية (متعاضدة) وتتطلب تحديدا مشتركا لأهداف العلاج ، ويصبح المعالج والمريض باحثين

مشتركين بمحصان الدليل الذى يؤيد أو يرفض الجوانب المعرفية للمريض . وكما فى البحث العلمى فإن التفسيرات أو الافتراضات تعامل على أنها فروض قابلة للاختبار .

ويستخدم الدليل الإمبيريقى لتحديد ما إذا كانت هناك عمليات معرفيه معينة تخدم أى غرض مفيد . وتخضع الاستنتاجات الأولية للتحليل المنطقى . ويتعرى التحيز فى التفكير (التفكير المنحاز) مع زيادة وعى المريض بالمصادر البديلة للمعلومات ، وتدار هذه العملية كمشاركة بين المريض والمعالج مع زيادة دور أى منهما حسب الحاجة .

أما الحوار السقراطى : فيقوم على التساؤل باعتباره اداة مفضلة فى العلاج المعرفى . وتعتبر طريقة الحوار السقراطى Socratic Dialogue هى الطريقة المفضلة للتساؤل . ويعد المعالج بعناية مجموعة من الاسئلة المتتابعة لينهض بالتعليم الجديد للمريض . وهذه الأسئلة تهدف إلى :

١ - توضيح وتحديد المشكلات .

٢ - المساعدة على التعرف على الأفكار ، والتخيلات ، والفروض .

٣ - تمحيص معانى الأحداث بالنسبة للمريض .

٤ - تقدير نتائج الإبقاء على الأفكار والسلوكيات غير التكيفية .

ويتضمن الحوار السقراطى أن يصل المريض إلى خلاصات منطقية قائمة على أساس من الأسئلة التى وجهها المعالج ، ولا تستخدم الأسئلة كمصيدة للمرضى ؛ وذلك لتوجيههم إلى استنتاجات حتمية أو لمهاجمتهم وإنما تساعد الأسئلة المعالج على فهم وجهة نظر المريض وتوضع بحساسية بحيث يمكن للمرضى أن ينظروا لافتراضاتهم بشكل موضوعى وبغير دفاعية .

وفى الاستكشاف الموجه فإن المريض يعدل اعتقاداته أو أفكاره غير التكيفية . ويعمل المعالج هنا كدليل يعين السلوكيات المشكلة والخطأ فى المنطق بإعداد خبرات جديدة (تجارب سلوكية) تؤدى إلى اكتساب مهارات ومنظورات جديدة . ومن خلال الطرق المعرفية والسلوكية فإن المريض يكتشف أساليب أكثر تكيفا للتفكير والسلوك .

ويتعلم المريض كيف يصلح عملية التشغيل المعرفى الخاطئ بحيث لا يحتاج بعد ذلك للاعتماد على معالج . وهذا الاكتشاف الموجه يتضمن ألا يقوم المعالج بدفع المريض على أن يستخدم المعلومات والحقائق والاحتمالات للوصول إلى منظور واقعى .

يبدأ العلاج بإعداد قائمة للمشكلات التى جاء بها المريض (الأعراض) ثم يتدرج فى المرحلة الوسطى والنهائية إلى أنماط التفكير لدى المريض . وتظهر الارتباطات بين الأفكار ، والانفعالات ، والسلوك ، بشكل رئيسى خلال فحص الأفكار التلقائية ، وهذه الأفكار تكون متاحة بشكل نسبى ، وكذلك مستقرة ، وتتيح فرصة لممارسة مزيد من التفكير المنطقى . وحالما يمكن للمريض أن يتحرى الأفكار التى تتداخل مع الأداء فإنه يمكن أن يأخذ فى الاعتبار الافتراضات الأساسية التى ولدت هذه الأفكار .

وفى الجلسات النهائية يكون هناك تركيز على الأساليب المعرفية أكثر من الأساليب السلوكية ، والتى تركز على المشكلات المعقدة التى تشتمل على عديد من الأفكار المعَطِّلة ، وتكون هذه الأفكار فى الغالب أكثر عرضة للتحليل المنطقى عنها للتجريد السلوكى . فمثلا مقولة « أنا لن أحصل إطلاقا على ما أريده فى الحياة » لا يمكن إختبارها بسهولة . ومع ذلك فإنه يمكن التساؤل حول منطقية هذا التعميم والنظر إلى مزايا وعيوب الإبقاء عليه كاعتقاد .

وفى الجلسات الأخيرة فإن المريض يتحمل دورا أكبر فى التعرف على المشكلات والحلول ولإعداد واجبات منزلية ، ويعمل المرشد أو المعالج هنا دور الناصح Advisor فضلا عن دور المعلم ، بينما يصبح المسترشد أكثر مقدرة على استخدام الأساليب المعرفية لحل المشكلات . ويتناقص تكرار الجلسات بينما يصبح المسترشد أكثر اكتفاء ذاتيا . وينهى الإرشاد عندما يتم الوصول للأهداف ويشعر المسترشد أنه قادر على ممارسة مهاراته الجديدة .

ويشتمل العلاج المعرفى على ثلاثة جوانب هى :

١ - إطار مفهوم العمل .

٢ - الانحراف العاطفى (الانفعالى) من جانب المسترشد فى موقف المشكلة .

٣ - اختبار الواقع فى هذا الموقف .

ويرى أصحاب نظرية العلاج المعرفى أن تعديل الافتراضات المعطلة يؤى إلى تغير معرفى ، وانفعالى ، وسلوكى فعال . ويحدث التغير لدى المسترشد من خلال التعرف على الأفكار التلقائية ، والتساؤل عن الأدلة التى تساند هذه الافتراضات ، وتعديل الجوانب المعرفية لتتناسب عن قرب مع البيانات المتاحة . وبعد ذلك فإن المسترشد يسلك بطرق تقترب مع الأساليب الجديدة الأكثر تكيفا للتفكير . ومن ثم فإن المسترشد يخبر طريقة جديدة لمعالجة المعلومات والنتائج الناشئة عنها .

« ويمكن أن يحدث التغير فقط إذا خبر المسترشد الموقف الخاص بالمشكلة على أنه تهديد حقيقى . وفى رأى العلاج المعرفى فإن الأفكار تقف وراء الانفعالات ، ومع الاستثارة الوجدانية فإن الأفكار تصبح متاحة وقابلة للتغيير . وبلغة العلاج المعرفى فإن هذه الأفكار هى « الأفكار الساخنة hot thoughts » وإحدى آليات التغيير تركز حينئذ على الوصول إلى تلك التكوينات المعرفية التى أنتجت السلوك غير التكيفى أو مجموعة الأعراض . ويتماثل هذا الأسلوب مع ما يتحدث عنه المحللون النفسيون عن « استحضار اللاشعور إلى الشعور » (بيك ١٩٨٩ ص ٣٠٦) .

إن استثارة الانفعالات والأفكار المعرفية المصاحبة لا تكفى ببساطة لإحداث تغيير دائم . والناس يعبرون عن انفعال فى بعض الأحيان بشكل متفجر عبر حياتهم وبدون فائدة . إلا أن البيئة العلاجية (الإرشادية) تسمح للمسترشد أن يخبر فى وقت واحد الاستثارة الانفعالية واختبار الواقع . وفى رأى كثير من العلاجات النفسية فإن العلاج هو مقدرة المسترشد على أن يشترك فى موقف المشكلة ويستجيب له بشكل موضوعى . وفى لغة العلاج المعرفى فإن هذا يعنى معايشة الجوانب المعرفية أو الأفكار الساخنة واختبارها فى الإطار العملى العلاجى . وتتيح عملية فحص الدليل والمنطق الشخصى للمسترشد أن يدرك أن الموقف قد أوله (فسره) بشكل خاطئ .

٢٥ - الإرشاد بوقف الأفكار Thought Stopping :

اهتم الإسلام بشكل خاص بوقف الأفكار غير المناسبة ، وخاصة تلك التى تشوش على المسلم دينه عقيدة وشريعة ، والأسلوب الذى يأمرنا القرآن وتأمرنا السنة النبوية به هو الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم .

« وإما ينزغنك من الشيطان نَزْغٌ فاستعذ بالله إنه هو السميع العليم » .

(فصلت : ٣٦)

« وإما ينزغنك من الشيطان نَزْغٌ فاستعذ بالله إنه سميعٌ عليم * إن الذين اتقوا إذا مسهم طائف من الشيطان تذكروا فإذا هم مبصرون » .

(الأعراف ٢٠٠ - ٢٠١)

وقد أوصى الرسول صلوات الله وسلامه عليه الغاضب أن يستعيذ بالله من الشيطان الرجيم ليذهب عنه الغضب .

ولا شك أن المرشد يمكنه أن يستفيد من هذا الهدى الإسلامى العظيم فى تدريب المسترشدين الذين يشكون من تداخل الأفكار فى صور مختلفة سواء كان تعبيرهم عنها فى صورة « سَرَحَانْ » أو « تشتت ذهنى » أو أفكار سيئة مقحمة على الفرد » « أو وساوس » أو غير ذلك .

وفى مجال علم النفس ، فإن التحكم فى الأفكار أسلوب اقترحه بين Bain عام ١٩٢٨ وقد طور تيلور (١٩٦٣) اسلوب وقف الأفكار thought stopping كطريقة للتحكم فى الأفكار (ضبط الأفكار) كما وصف هذا الأسلوب ، كل من وولبيه (١٩٨٢) Wolpe ولازاروس (١٩٧١) Lazarus ، كما قدم ريم وماسترز (١٩٧٩) Rimm & masters وصفا وتطويرا لهذا الأسلوب ، وذلك فى مؤلفهما عن العلاج السلوكى وأضافا إليه التأكيد الضمنى Covert Assertion .

ويستخدم اسلوب وقف الأفكار لمساعدة المسترشد على ضبط الأفكار والتخيلات غير المنتجة أو القاهرة للذات عن طريق منع أو استبعاد هذه الأفكار السلبية . ويفيد

أسلوب وقف الأفكار بصفة خاصة مع المسترشد الذى يدور حول حادث فى الماضى لايمكن أن يغيره « البكاء على اللبن المسكوب » ، وكذلك مع مسترشد يدور حول حادث ليس من المتوقع أن يحدث . أو ما يقول عنه لازاروس (١٩٧١) إنه الحادث (أو الكارثة) (ذات الاحتمال الضئيل فى حدوثها) . أو مع مسترشد ينخرط فى تفكير متكرر ، غير منتج ، وسلبى ، أو فى تخيلات مولدة للقلق وقاهرة للذات . والجوانب المعرفيه المضايقة قد تأتى فى شكل أفكار أو فى شكل تخيلات بصرية . فمثلا التاجر الذى ينشغل دائما بفكرة أن الموظف الذى عنده يخونه أو يغشه ، فإنه ستتكرر عليه أفكار مثل ماذا لو حدث هذا ؟ أو : إن حظى هكذا أن يغشنى فلان . وكذلك الطالب الذى تطرأ على خياله فكرة أنه قد يرسب وقد يفصل من المدرسة ، إلخ .

ويرى أولين (١٩٧٦) Olin أن وقف الأفكار قد لا يكون هو الأسلوب المناسب للعمل مع المسترشدين الذين تكون لديهم أفكار شديدة مزعجة (مركزة) بحيث لا يمكنهم ضبطها . ويرى كورمير (١٩٨٥) Cormiers أن أسلوب وقف الأفكار قد أعطى نتائج طيبة مع الحالات التى لديها أفكار متقطعة ، أى تأتى على فترات ، أكثر ، مما ينجح مع الأفراد الذين لديهم أفكار قاهرة للذات بشكل مستمر . وبالطبع فإن هذا الأسلوب يستخدم مع الأفراد الذين تكون أفكارهم معارضة للإنتاجية الفردية ، بمعنى أن تكون هذه الأفكار مسببة للضيق . ويميز وولبيه (١٩٧١) بين الأفكار الخاصة بحل المشكلات التى تؤدى إلى أفكار إجرائية مرغوبة وبين تلك الأفكار التى تؤدى إلى نهاية مسدودة أى الأفكار السلبية .

وقد استخدم أسلوب وقف الأفكار (كورمير ١٩٨٥ ص ٣٨٦) مع عدد من الحالات العيادية . فقد استخدم لتقليل تخيلات الهلاوس ، وكذلك لتقليل التخيلات المضطربة ، ولتقليل الأفكار الوسواسية ، وكذلك لخفض الأفكار الناقدة للذات ، ولإزالة التخيلات المتكررة للألوان ، ولتقليل نوبات القلق حول حدوث نوبات صرعية ، كما نجح هذا الأسلوب فى خفض التدخين .

ويرى وايزوكى وورونى (١٩٧٤) Wisocki & Rooney أن أسلوب وقف الأفكار له عدد من المزايا : فهو سهل التنفيذ ، كما أنه يكون مفهوما للمسترشد ، كذلك فإن المسترشد كثيرا ما يستخدمه كأسلوب للتنظيم الذاتى .

ويشتمل أسلوب وقف الأفكار على ستة جوانب أساسية هى :

منطق العلاج ، وقف الأفكار الموجه من المرشد (المقاطعة الظاهرة) ، وقف الأفكار الموجه بواسطة المسترشد (المقاطعة الظاهرة) ، وقف الأفكار الموجه عن طريق المسترشد (المقاطعة الضمنية) التغيير إلى أفكار مؤكدة ، إيجابية أو محايدة ، والواجبات المنزلية ، والمتابعة .

١ - منطق العلاج :

فى البدايه يشرح المرشد المنطق الخاص بوقف الأفكار . وقبل استخدام الأسلوب فإن المسترشدين ينبغى أن يكونوا واعين بطبيعة أفكارهم وخيالاتهم القاهرة للذات . ويقترح وولبيه أن على المرشد أن يشير إلى كيف أن أفكار المسترشد غير ذات جدوى (الأفكار التى نعمل على وقفها) وأن على المسترشد أن يتخلص منها :

مثال لما يقوله المرشد :

إنك تقول أنك منشغل بأفكار مستمرة أنك قد تموت فى حادث فظيع ، وهذه الأفكار تستهلك منك وقتا وطاقة كبيرين وهى فى الواقع أفكار لا جدوى فيها ، وسوف تشعر بالتحسن إذا لم تنشغل بمثل هذه الأفكار ، أو تخيلات خاصة بالموت على هذه الصورة ، وهذا الأسلوب (وقف الأفكار) يمكن أن يساعدك لتتعلم كيف تكسر هذه العادة فى التفكير . ما رأيك ؟؟

وإذا وافق المسترشد على استخدام أسلوب وقف الأفكار ، فإن المرشد يقوم بوصف الطريقة :

يقول المرشد حينئذ :

سوف أطلب منك أن تجلس وظهرك مرتكن إلى ظهر المقعد ، وأن تترك الأفكار تأتى إلى ذهنك . وعندما تخبرنى أنك لديك فكرة أو تخيل يرتبط بمشهد الموت الشنيع

فسوف أقاطعك . ثم بعد ذلك سأقوم بتعليمك كيف تكسر هذه السلسلة من الأفكار بنفسك بحيث يمكنك أن تقوم بذلك عندما تبزغ هذه الأفكار .

وقف الأفكار الموجه بواسطة المرشد : المقاطعة الظاهرة Overt Interruption

فى هذه المرحلة الأولى من وقف التفكير فإن المرشد يتولى مسئولية مقاطعة (تعطيل) الأفكار . وتكون عملية المقاطعة ظاهرة باستخدام كلمه « توقف » ، يقولها المرشد بصوت مرتفع ، ويمكن أن يقرن تلفظه بكلمة توقف بصوت مرتفع مثل ضرب الكفين ببعضها ببعض (تصفيقة) أو الطرق بقلم أو مسطرة على المنضدة ، أو صفارة . وفى هذا التتابع الموجه بواسطة المرشد يوجه المسترشد إلى التلفظ بكل أفكاره وتخيلاته بصوت عال . وهذا التلفظ يساعد المسترشد أن يحدد النقطة التى ينتقل عندها المسترشد من التفكير الإيجابى إلى التفكير السلبى بدقة . ويمضى تسلسل هذه الخطوة فى الإرشاد على النحو التالى :

١ - يوجه المرشد المسترشد أن يجلس مسندا ظهره للمقعد ويدع الأفكار تأتى إلى ذهنه « اجلس ، استرخى ، ودع الأفكار والتخيلات تأتى إلى ذهنك ... »

٢ - يوجه المرشد المسترشد أن يتحدث بصوت عال عن هذه الأفكار والصور كما تحدث « عندما تبدأ فى التفكير حول أى شيء أو رؤية أى تخيلات ، تحدث عنها معى ».

٣ - عند النقطة التى يتحدث فيها المسترشد عن فكرة أو صورة قاهرة للذات ، فإن المرشد يقاطعه قائلا بصوت مرتفع : توقف ، وقد يصفق بيديه أو يطرق بالمسطرة على المنضدة .

٤ - يشير المرشد إلى ما إذا كانت المقاطعة غير المتوقعة فعالة فى إنهاء الأفكار السلبية أو التخيلات لدى المسترشد .

« ربما قد تحققت إننى بمجرد أن قلت توقف وقاطعتك فإن أفكارك السيئة قد توقفت ولم تستمر كما يحدث معك عادة » .

وعند هذه النقطة فإنه يكون من المناسب جدا أن يشير المرشد إلى كيف يمكن للمسترشد أن يتعلم ضبط أفكاره .

وبعد هذا التتابع ، فإن المرشد يوجه تتابعا آخر لوقف الأفكار ، ولكن هذه المرة لايقوم المسترشد بالتحدث بصوت مسموع عن أفكاره وإنما يشير بيده أو بمؤشر ليعلم المرشد ببداية الأفكار أو التخيل . وهذا التتابع يشبه الأول ولكن فقط باستخدام إشارة اليد من جانب المسترشد بدلا من الكلام بصوت مسموع :

١ - يوجه المرشد المسترشد للجلوس وأن يدع الأفكار تتداعى طبيعيا إلى ذهنه .

٢ - يوجه المرشد المسترشد إلى الإشارة برفع يده أو الإشارة بأصبعه عندما تبدأ الأفكار والتخيلات السيئة فى الظهور .

٣ - عندما يرفع المسترشد يده فإن المرشد يقاطعه بقوله « توقف » وتتكرر هذه الخطوات الثلاث فى نفس الجلسة تبعا للحاجة ، وبشكل عام فإنها تتكرر حتى يصل المسترشد إلى نمط كابح للأفكار من خلال توجيه المرشد (قوله توقف) .

وقف الأفكار الموجه بواسطة المسترشد : المقاطعة الظاهرة :

بعد أن تعلم المسترشد كيف يضبط أفكاره السلبية استجابة لمقاطعة من المرشد فإنه يتحمل مسئولية مقاطعة أفكاره بنفسه . وفى البداية فإن المسترشد يوجه نفسه فى تتابع وقف الأفكار بنفس طريقة المقاطعة الظاهرة التى استخدمها المرشد أى بقوله « توقف » بصوت عال . وتشتمل هذه المرحلة على خطوتين فى أولاهما يعمل المسترشد على استدعاء الأفكار التى يريد وقفها ، وفى الثانية يقول « توقف » بصوت عال .

وقف الأفكار بواسطة المسترشد : المقاطعة الضمنية (الداخلية) Intrinsic :

فى كثير من الأحيان قد يصبح من غير الحكمة أو اللائق أن يعتمد المسترشد على المقاطعة الظاهرة كاسلوب لوقف الأفكار ، فلو تخيلنا شخصا يجلس فى طائرة أو حافلة ثم صاح فجأة بصوت مرتفع « توقف » فإن الأمر سيبدو سخيفا . ومن هنا فإن المرحلة التالية فى وقف الأفكار تحل المقاطعة الداخلية (أى الضمنية) بدلا من المقاطعة الظاهرة . وتتم هذه المرحلة على خطوتين كسابقتها .

١ - يدع المسترشد الأفكار أو التخيلات تأتى إلى ذهنه .

٢ - عندما يصبح المسترشد واعيا بوجود فكرة قاهرة للذات فإنه يوقفها بأن يقول لنفسه (سراً) توقف : ومعنى ذلك أن يقول هذه الكلمة دون أن يسمعها أحد .

وتتكرر هاتان الخطوتان حتى يصبح المسترشد قادرا على أن ينهى الأفكار القاهرة للذات باستخدام المقاطعة الداخلية فقط .

التحويل إلى الأفكار المؤكدة ، الإيجابية ، أو المحايدة :

في بعض الأحيان ، تسهم الأفكار السلبية لدى المسترشد فى توليد درجة عالية من القلق ، وفى أحيان أخرى فإن هذه الأفكار قد تأتى بإشارات من قلق أو توتر يسبقها . وفى كلتا الحالتين فإن القلق أو الاستثارة أنماط للتفكير الاجترارى .

وقد اقترح ريم وماسترز (١٩٧٩) Rimm & Masters أنه لكى نقلل القلق فإن المسترشد يحتاج أن يتعلم كيف يفكر فى أفكار مؤكدة (حازمة) بعد مقاطعته للأفكار القاهرة للذات . ولما كان السلوك التوكيدى يكف القلق ، فإنه من المفترض أن الأفكار المؤكدة تكف هى أيضا أى قلق أو استثارة قد تحدث حتى بعد أن يكون المسترشد قد تعلم كيف يقمع الأفكار غير المرغوبة. وبصفة أساسية فإن المرشد يحاول أن يعلم المسترشد كيف يحول الأفكار إلى استجابات توكيدية بعد المقاطعة ، وهذه الاستجابات قد تعارض محتوى الأفكار السلبية أو تكون غير مرتبطة بها . وقد قام الباحثان فى علاجهما لشاب كانت تراوده أفكار عن حدوث انهيار عصبى له ، فكانا يساعدانه على أن يفكر فى :

«أنا بخير ، أنا عادى ، أنا سليم » ، وهذا التفكير التوكيدى يعارض بوضوح طبيعة الأفكار القاهرة للذات لدى المسترشد . وكمثال على الأفكار التوكيدية غير المرتبطة بالتفكير غير المرغوب ما يقوله نفس الشاب » من الاشياء الجديدة التى سأقوم بعملها فى العمل (الوظيفة) هذا الأسبوع ....

ويشير ريم وماسترز إلى أن الأفكار المؤكدة (التوكيدية) ينبغى أن تكون واقعية وموجهة نحو خطر حقيقى فى الموقف . ويرى كورمير Cormier (١٩٨٥) أن ما يراه ريم وماسترز على أنه تدريب على التفكير التوكيدى فإنه شبيه بأسلوب إعادة البناء المعرفى (الذى سبقت الإشارة إليه) .

ولا يستخدم كل المرشدين الذين يطبقون أسلوب وقف الأفكار ، عملية التحويل إلى الأفكار التوكيدية لتحل محل الأفكار القاهرة للذات ، وإنما يستخدم الكثير منهم أسلوبا يعتمد على أن يطلب من المسترشد أن يركز على مشهد سار ومعزز أو على مشهد محايد مثل موضوع فى البيئة .

وبصفة عامة فإن المرشد يجب أن يأخذ فى اعتباره أن يساعد المسترشد بعد أن ينجح فى وقف الأفكار غير المرغوبة أن يحول تفكيره إلى شيء مرغوب ذى طبيعة سارة.

الواجبات المنزلية والمتابعة :

عندما يتعلم المسترشد كيف يوقف أفكاره القاهرة لذاته ، فإن الوقت يكون قد حان لكى يستخدم هذا الأسلوب خارج موقف الإرشاد . وفى البداية فإن المرشد يوجه المسترشد لاستخدام وممارسة أسلوب وقف الأفكار عدة مرات كل يوم . وهذا الواجب المنزلى يقوى ضبط المسترشد على وقف سلسلة من الأفكار القاهرة للذات عندما تحدث . وقد يطلب من المسترشد أن يسجل ممارساته فى سجل يومى ، ويتابع المسترشد ذلك فى جلسة تعقد للمتابعة .

٢٦ - أساليب ضبط النفس Self- Control :

عندما نسمع تعبير « ضبط النفس » فإنه يترك لدينا انطباعا بوجود نوع من تقييد الذات . وحين يطلب منا أن نصف الأفراد الذين نقول عنهم أنهم لديهم ضبط للنفس فقد يتبادر إلى أذهاننا أولئك الأشخاص الذين يؤجلون الإشباع الفورى لحاجاتهم فى سبيل تحقيق أهداف بعيدة المدى . فالطلاب الذين ينشغلون بالدراسة فى الوقت الذى يهتم فيه غيرهم بحضور حفل ، أو يكون آخرون غارقين فى النوم إنما يمارسون فى الواقع ضبطا للنفس . وكذلك الفرد الذى يضبط نفسه عند الغضب فلا يتصرف بحماقة نقول عنه إنه قد مارس تقييدا أو ضبطا للنفس .

وهذه الأمثلة التى أوردناها تتمشى فعلا مع المعنى الذى ينطوى عليه مصطلح ضبط النفس ، وهو معنى يتضمن الكبح والتقييد الذى يمارسه الفرد على نفسه . وكلما

ازداد نضال الفرد أو جهاده مع نفسه فى سبيل ضبطها ازداد انطباق تعبير ضبط النفس عليه .

وضبط النفس لا يمثل فى الواقع مفهوما جديدا فى معالجة السلوك ، فقد عرفه علماء المسلمين وتحدثوا عنه وبتفصيلات كثيرة تحت مسميات كثيرة منها ضبط النفس ، وكظم الغيظ ، وقوة الإرادة ، وقوة الخُلق ، ومجاهدة النفس ، ورياضة الأخلاق ، وتهذيب الأخلاق ، وغيرها .

وقد انتهى ويلسون ، وأوليرى (١٩٨٠) Wilson & O'leary إلى التعريف التالى لضبط النفس :

« إن ضبط النفس عبارة عن أسلوب لتغيير السلوك ، يبدأه الفرد عادة بنفسه بغرض التأثير على سلوكه الشخصى » .

وإذا تصورنا أن السلوك يتأثر بخليط من المتغيرات الداخلية والخارجية ، يمكن أن ننظر للسلوك على أنه قد يكون محكوما بشكل تام من الخارج (مثل اغماض العين عند تعرضها لضوء شديد) أو أنه قد يكون محكوما بشكل كبير من الداخل (مثلا ما يقوله الشخص لنفسه ليقوم بسلوك معين) . وإذا كان بوسع الفرد أن يقوم ببعض الاجراءات لتعديل سلوكه دون الاعتماد على تعليمات (تلقين) أو معززات من خارجه فإن مثل هذه الإجراءات تعرف بأسلوب « ضبط الذات » (Wilson & O' leary 1980 P 216) .

الأساس النظرى :

يرى كانفر (١٩٨٠) Kanfer أن الاساس النظرى لضبط النفس يستند إلى المنطق التالى :

١ - إن كثيرا من السلوكيات لا يكون من السهل تعديلها من جانب أشخاص غير المسترشد نفسه ، مثلا الغضب والعدوان . وبعض هذه السلوكيات تؤدى إلى شعور المريض بعدم الارتياح رغم أن بعضها لا يلاحظه الآخرون. وقد تتطلب الملاحظة المستمرة وتنظيم الظروف الخاصة بتغيير السلوك إلى إيداع الشخص فى مكان خاص

لفترة طويلة ، وهو أمر غير اقتصادي يحتاج إلى نفقات باهظة ؛ ولهذا فإن اشتراك الفرد فى عملية التغيير أمر هام .

٢ - إن المواقف الخاصة بالمشكلات السلوكية ترتبط عادة بشكل وثيق مع ردود الفعل الذاتية ومع بعض الأنشطة المعرفية (العقلية) مثل التفكير ، والتخيلات Fan-tasies ، أو التخيل أو التخطيط . وهذه السلوكيات لا يمكن التعرف عليها عن طريق الملاحظة المباشرة ، فإذا كان لدى الفرد مخزون سلوكى للتصرف على أساس من أفكاره ، فإن تغيير الاستجابات المعرفية يصبح المهمة الأولى فى عملية المساعدة . ولكى نراقب هذه السلوكيات ونغيرها فإن المرشد عليه أن ينقل المسئولية الأساسية للمسترشد .

٣ - إن تغيير السلوك أمر صعب ، وغالبا ما يكون غير سار ، وكثير من المسترشدين يبحثون عن المساعدة ، ولكنهم فى الغالب لا تكون لديهم الدافعية الكافية لتغيير السلوك بقدر ما يكون دافعهم هو التخفف من التهديدات أو المضايقات الحالية (الإحساس بالخطر) دون تعديل نمط حياتهم ، ولهذا فقد يكون الهدف الأول فى برامج ضبط النفس هو مساعدة المسترشد على تكوين دافعية للإرشاد وتعديل السلوك .

٤ - إن الفائدة من برنامج تغيير أو تعديل السلوك لا تكمن فقط فى إزالة اعراض المشكلة ، وإنما يجب أن يتعلم المسترشد فى موقف الإرشاد مجموعة من المهارات التى يمكن أن يعممها ، مثل استجابات التجاوب Coping (مواجهة المواقف الضاغطة والتعامل معها) وتقدير المواقف ، وكذلك تقدير النتائج المرتبطة بالسلوك . وتنمية قواعد للسلوك تناسب مواقف المشكلات ، وبحيث تساعد المسترشد على التعامل مع المشكلات فى المستقبل بشكل أفضل مما اعتاد أن يتعامل به معها فى الماضى .

ولكى نفهم الإطار العام الذى اشتقت منه أساليب ضبط الذات ، قد يكون من المفيد أن ننظر فى بعض العمليات النفسية التى تحدث فى التنظيم الذاتى self Regula-tion فنجد أن نظرية التعلم الاجتماعى تفترض أن كثيرا من سلوكيات الحياة اليومية

تتكون من سلاسل من الاستجابات التى تم بناؤها ، بحيث يتم التلميح للاستجابة بمجرد حدوث الاستجابة السابقة عليها مباشرة . ومن أمثلة ذلك الطباعة على الآلة الكاتبة ، قيادة السيارة ، إعداد طعام الإفطار ، وغيرها من الأنشطة كثير لا يتألف من أعمال (استجابات) منفصلة عن بعضها البعض ، وتتطلب قرارات منفصلة نتيجة المقارنة بين استجابات بديلة (بدائل) على أساس حكم الفرد على ملاءمة كل جزء منها ، ومع ذلك فإنه عندما تتقطع هذه الانشطة الهادئة أو تخفق فى إحداث الآثار التى اعتاد عليها الفرد فإن النشاط سوف يتوقف ، وحينئذ تبدأ عملية التنظيم الذاتى ، والتى تأسيسا على ما أجرى من تجارب مختبرية وعلى بعض الكتابات النظرية يمكن وصفها بأنها سلسلة أو تتابع يمكن التعرف فيه على ثلاث مراحل متميزة بداخله (كانفر ١٩٧٠ ، ١٩٧١) .

ولكى نوضح ذلك ، نتصور أن شخصا ما يقود سيارته إلى مقر عمله ، ولكنه عندما انحرف بسيارته وجد نفسه فى شارع غير مألوف له : عندئذ يحدث تشوش فى السلوك أو تقطع فيه . هنا يجب أن يوجه السائق انتباها أدق وأكبر إلى ما يفعله وقد يسأل نفسه كيف حدث أن دخل إلى هذا الشاع . وهذه هى المرحلة الأولى وتعرف بمرحلة المراقبة الذاتية : Self Monitoring أو الملاحظة الذاتية self -observation

وتوصف هذه المرحلة بأنها الانتباه الواعى والدقيق للسلوك الذاتى للشخص . فبناء على الخبرة السابقة فى قيادة سيارته إلى مقر عمله فإن هذا الشخص يكون قد كون توقعات عما سوف يحدث عندما يدخل إلى شوارع معينة ثم ينعطف إلى شارع معين ، وهذه التوقعات يمكن أن نسميها معايير الأداء أو محكات الأداء Performance Crite-ria or Standards : وهى عبارة عن توقعات ما يحدث عندما ينفذ سلوكا معينا معروفا (محفوظا) .

أما المرحلة الثانية فتتكون من مقارنة بين المعلومات المتحصل عليها من المراقبة الذاتية ، ومعايير السلوك المحدد . ويمكن أن نسمى هذه المرحلة بمرحلة التقويم الذاتى self -evaluation وهى عبارة عن استجابة تمييزية ، ومضاهاة أو مقابلة ، تظهر الفرق بين

ما يفعله الفرد وبين ما كان ينبغى عليه أن يعمله . وإذا كان هناك تقارب كبير بين معايير الأداء وبين المعلومات المتحصل عليها من التغذية الراجعة Feed back فإن النتيجة تكون هى الرضا عن الذات . وعلى سبيل المثال ، فقد يكتشف قائد السيارة فى مثالنا أن انعطافه قد حدث فى مكان مألوف ولكنه كان سريعا فى اتجاهه إليه .

أما المرحلة الثالثة من عملية التنظيم الذاتى فهى مرحلة واقعية ، فهى تتألف من إدارة رابطة للتعزيز الذاتى self Reinforcement ترتبط بمدى التباعد بين السلوك الذى تم ومعايير الأداء . وينتج عن التعزيز الإيجابى الذاتى الاستمرار فى السلسلة المتقطعة للسلوك . فمثلا قد يلاحظ قائد السيارة أنه لم يدخل حقيقة إلى شارع آخر ، وانما الذى حدث أن لافتة خاصة بمحل معين قد أزيلت من مكانها أو استبدلت ، وقد يصبح حينئذ سعيدا بأنه يسير فعلا فى الطريق الصحيح . ومع ذلك فإنه إذا كانت توقعاته (المعايير) غير مستوفاة فإنه قد يبدأ فى سلسلة من السلوكيات تهدف إلى تصحيح الخطأ ، وفى كل مرة تجرب فيها استجابة (سلوك) جديدة فإن العملية السابقة تتكرر (المراقبة الذاتية ، المقارنة مع معيار ، التقويم الذاتى) حتى نصل إلى تحقيق المعيار ، بالتقريب أو يتوقف الشخص عن السلوك كله .

ومن هذا العرض يتضح أن نموذج التنظيم الذاتى يفترض أن الأشخاص يميلون إلى اليقظة عندما يترتب على سلوكهم نتائج غير متوقعه ، أو عندما تكون هناك حاجة إلى اتخاذ قرار عن كيفية الاستمرار .

وتشتمل معظم برامج ضبط النفس (الضبط الذاتى) Self-control على إعداد المعايير Standard setting - ، والمراقبة الذاتية Self - monitoring ، والتقويم الذاتى Self -evaluation ، والتعزيز الذاتى Self -Reinforcement ، وقد يركز البرنامج الفردى على أى من هذه المكونات تبعا لما لدى الفرد من مهارات ، وتمشيا مع مشكلتة الخاصة . ويوضح شكل (٢٢) تخطيطا لهذا النموذج نقلا عن كانفر (١٩٨٠) Kanfer .

وتجدر الإشارة إلى أن بعض المسترشدين الذين يعوزهم ضبط النفس ، يحضرون للإرشاد أو العلاج طواعية فى إطار رغبتهم فى التخلص من بعض العادات ، مثل

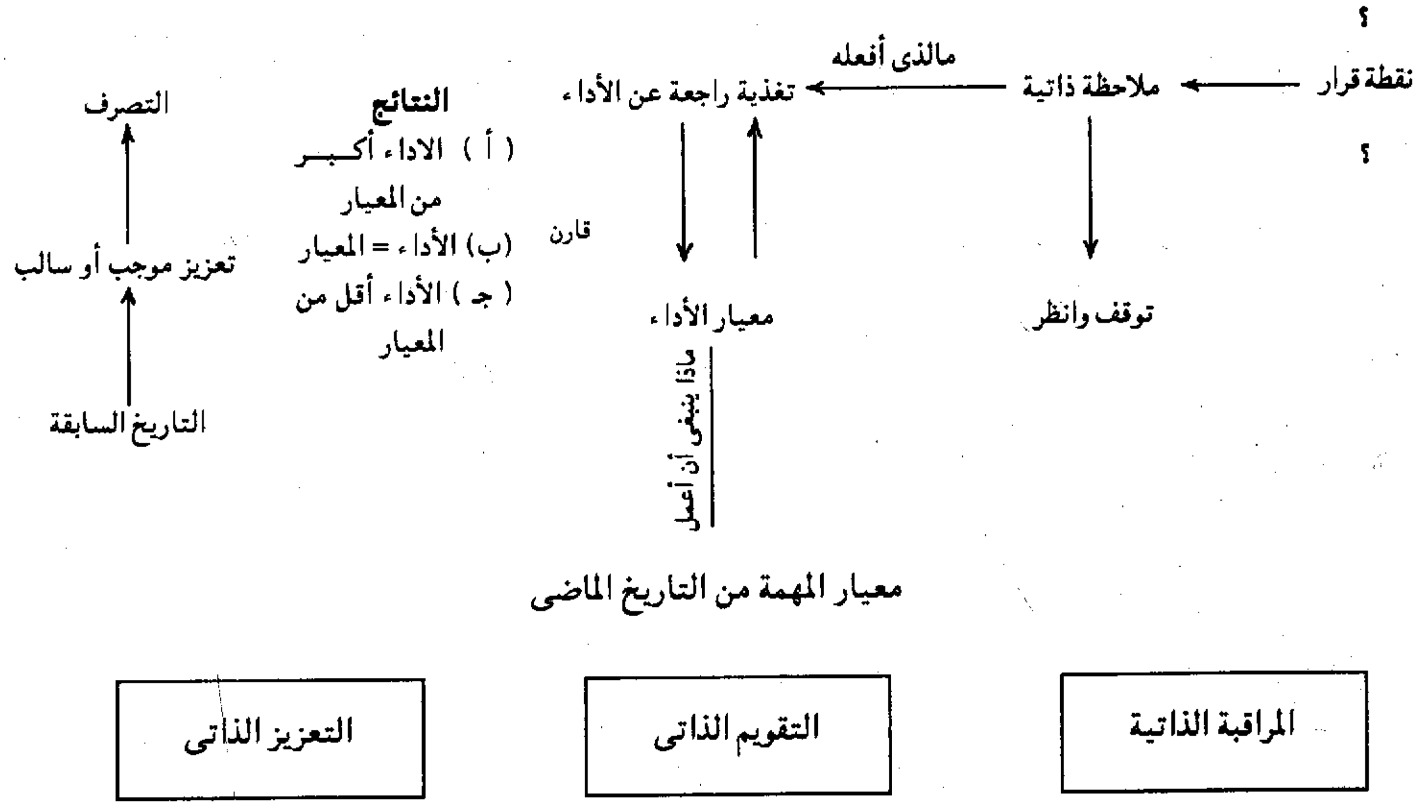
التسرع بالعدوان أو سرقة المحلات أثناء تسوقهم فيها أو تعاطى المخدرات ، فهؤلاء الأفراد يجدون نتائج بيئية مريحة لهم ، أو يشعرون معها بنوع من الإشباع الفورى يجعلهم يعودون إليها (تعزيز إيجابى) فى حين أن النتائج الاجتماعية السيئة (العقاب) لا يحدث إلا متأخرا مثل القبض عليهم ، أو نظرة الاحتقار من جانب المجتمع .

وقد يكون أول ما يقوم به المعالج / أو المرشد فى هذه الحالات هو أن يعمل على زيادة حدة الصراع بين الجوانب الطيبة (من وجهة نظر المسترشد) وبين الاثار السيئة (التى يلقاها من المجتمع) ؛ وذلك لدفع المسترشد إلى الإسراع بالتغيير فى سلوكه ، ويتم ذلك عن طريق مناقشة الآثار المنفرة وعوامل التعزيز الذاتى ، والمواجهة الواقعية ، والتقويم الذاتى – وهذه كلها تساعد على أن يكرس المسترشد جهده ويلتزم التزاما كاملا بعملية التغيير .

ويرى كانفر (١٩٨٠) Kanfer أن احتمال أن يبدأ شخص ما برنامجا للضبط الذاتى يتأثر بالبيئة التى يعيش فيها ، وعلى سبيل المثال فإن قرار الفرد أن يبدأ برنامجا للإقلاع عن التدخين يمكن أن يتأثر بعوامل مثل ، معلومات طبية بالأضرار التى يسببها التدخين ، والآثار الصحية التى لاحظها الفرد على نفسه مثل السعال والنهجان إلخ ، ومايتخذه المجتمع من إجراءات ، والفتاوى الشرعيه حول التدخين ، وما يبديه الآخرون الذين يعيشون معه من ضيق حول التدخين ، ونقص الدخل وحاجته إلى ما ينفقه على التدخين لأغراض أكثر أهمية ، وارتفاع أسعار السجاير .

ويمكن أن ننظر إلى ضبط النفس أو الضبط الذاتى على أساس من طول الفترة التى تتطلبها هذه العملية ، فيقسم تبعا لذلك إلى نوعين :

ففى النوع الأول ، وهو ضبط النفس المتصل باتخاذ القرار ، نجد أن الشخص يواجه بالاختيار بين الهروب من موقف مضايق له وبين الإقدام على هذا الموقف والذى تكون له (أى للإقدام) نتائج أفضل فى المدى البعيد . ويختار الفرد أن يترك الهروب ويقدم على الموقف . وفى هذه الحالة فإن اتخاذ القرار ينهى التتابع السلوكى .



شكل (٢٢) : أسلوب الضبط الذاتى

ومن الأمثلة على ذلك :

أن يعتذر الطالب عن حضور حفل لكى يستذكر دروسه ، وأن يقدم الشخص على عمل اضافى ليحسن دخله ، وأن يمتنع عن أكل الحلوى بعد وجبات الطعام لكى لا يزيد وزنه ، أن يسافر بالطائرة رغم أنه يخاف ركوب الطائرات .

وبمجرد أن يتخذ الفرد القرار فإنه لا يمكن تغييره ، وبذلك فإن عنصر الصراع الذى يعتبر بالتعريف جزءامن ضبط النفس ينتهى ويستبعد كمحدد لمزيد من السلوك . وكلما قصر الوقت الذى يتخذ فيه القرار قل تأثير التغيرات التى تحدث فى جاذبية الإثابة (التعزيز) المتاحة .

وفي النوع الثاني : يكون هناك مقاومة للتردد، أو يكون هناك تحمل للألم لفترة طويلة يمكن خلالها إعادة تقويم الاستجابات المتصارعة بصفة مستمرة - ويعرف هذا النوع بضبط النفس الممتد (*) . فمثلا التركيز على استذكار الدرس فى الوقت الذى تنبعث فيه الضوضاء من عند أحد الجيران ، أو محاولة ضبط العدوان إزاء طالب مشاكس فى الفصل ، أو الاستمرار فى السباق أو التدريب البدنى رغم زيادة التعب تمثل حالات من ضبط النفس (الضبط الذاتى) المستمر لفترة ممتدة ، حيث يجب أن تنفذ الاستجابة المطلوبة (المرغوبة) رغم وجود الترددات الوقتية فى التفكير وكذلك فى الحالات الانفعالية والبدنية (الفيزيولوجية) والتى من شأنها أن تزيد التحريض على قطع الموقف فى أى لحظة . وعملية ضبط النفس الممتد تتطلب سلسلة مستمرة من القرارات للمحافظة على سلوك غير مفضل أساسا لصالح تتابع سلوكى بعيد المدى .. (ويمكن أن نرى فى هذه الحالات ما يحدثنا عنه علماء المسلمين عن مجاهدة النفس استنادا منهم إلى مصادر التشريع الإسلامى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة) .

ويتضح من المقارنة بين النوعين - النوع الخاص باتخاذ قرار مباشر والنوع الخاص بمقاومة التردد وتحمل الألم لفترة طويلة (النوع الممتد) أن كلا منهما يناسبه متغيرات وبرامج مختلفة . فمثلا نجد أن هناك برامج ضرورية لدفع الشخص لاتخاذ قرار بتجنب

(*) Protracted.

المخدرات أو رفض دعوة إلى حفل يقيمها أصدقاؤه ، وهذه تختلف عن تدريبه على الجلوس فى حفل والامتناع عن تعاطى المخدر فى هذا الحفل .

على أن البرنامج الشامل يجب أن يتضمن أساليب للتدريب على كلا النوعين من المواقف . ومع ذلك ففى بداية البرنامج يساعد المرشد (أو المعالج) الشخص المسترشد على أن يتمرس على ضبط الذات الخاص بالقرارات وأن يتجنب التعرض الطويل للإغواء. وعلى سبيل المثال فإنه عندما نساعد شخصا ما (مدمنا) على الانسحاب من استخدام المخدر ، نبذل جهداً كبيرا فى تدريب هذا الشخص على اتخاذ قرار لتجنب المواقف الاجتماعية والبدنية والنفسية التى ترتبط بتعاطى المخدر ، أكثر مما نساعده بالتدريب على تحمل مشاهدة المخدر أو موقف تعاطيه دون أن يشترك فيه من جديد .

وفى الواقع العملى فإنه من المشاهد أن العقبة الأساسية فى البداية ، هى التغلب على جوانب الجذب الخاصة بالسلوك المشكل (سلوك المشكلة) فمثلا بالنسبة لمعتاد المخدرات فقد يجد موقفا مناسبا ليذهب إليه ويتعاطى المخدر مثل حفل خاص يقيمه اصدقاؤه ، وعناصر الجذب هنا أنه لم يسبق أن قبض عليه ، وإنه يشعر بالارتياح نتيجة لسلوكه (المنحرف) رغم أنه قد تنتابه بعض جوانب القلق من أن يقبض عليه ويدخل السجن ويفقد وظيفته ، لكنها نتائج بعيدة وغير مؤكدة لديه . عند هذه النقطة فإن التدريب على التنظيم الذاتى أو ضبط النفس قد يغير الميزان ، حيث يجد المسترشد نفسه فى موقف صراع فيتوقف مؤقتا مقارنا بين الامتناع وبين الاستسلام للموقف . فإذا كان لا يميل إلى تصرفات تتعدى على المعيار الذى وضعه مسبقا لخلقه فمن المحتمل أن ينتج عن ذلك عملية نقد أو قلق ذاتى أو أى نتيجة منفرة . وكنتيجة لذلك يصبح من المحتمل أن يهرب من موقف الإغراء على أن يستسلم له ، وعلى سبيل المثال فقد يشغل نفسه ببعض الأعمال المحببة له أو يطلب صديقا له ويتحدث له هاتفيا .

وما نود توضيحه فى هذه المناقشة هو أن التدريب على ضبط النفس ، يتطلب مساندة مبكرة وقوية من المرشد مع تشجيع المسترشد على الاعتماد بالتدريج على مهاراته التى يكونها والتى تشتمل على مهارات فى :

١ - المراقبة الذاتية .

٢ - تكوين قواعد محددة للخلق عن طريق التعاقد مع الذات أو مع آخرين .

٣ - البحث عن المساندة من البيئة .

٤ - التقويم الذاتى .

٥ - توليد نتائج معززة قوية للاشتراك فى السلوكيات التى تحقق أهداف ضبط النفس .

ويشمل مفهوم ضبط النفس أنه يمكن تعليم الفرد أن يعيد تنظيم الارتباطات الفعالة التى تؤثر على السلوك بطريقة تجعلة يعايش فوائد بعيدة المدى على الرغم من أنه قد يكون عليه أن يقلع عن بعض الإشباعات أو يتحمل بعض المتاعب فى البداية . وتفترض هذه الطريقة أن ضبط النفس مفهوم متحرك ، فإذا استمتع الفرد تماما بنشاطه رغم وجود نتائج سيئة بعيدة المدى فإنه فى هذه الحالة لا ينشأ صراع وبالتالى لا تنطبق مسألة ضبط النفس .

« وعلى سبيل المثال فإن الشخص الذى يدخن بشراهة قبل معرفته بالآثار السيئة للتدخين أو الذى يعرف تماما أخطار التدخين ولكنه لا يرغب فى التضحية بالمتعة المباشرة مقابل حياة أطول . هؤلاء لا ينخرطون فى سلوك يقع فى إطار تحليل ضبط النفس ، وهو كذلك لا يعتبر مخفقا فى ممارسة ضبط النفس ، وبالمثل فإن الشخص الذى وجد نفسه فى مناسبة ما قد استغرق فى الأكل بشراهة ، ولكنه على مدى سنوات كثيرة قد اكتسب عادات جديدة فى الأكل بحيث إنه نادرا ما يجد نفسه مترددا بين الأكل الشره واتباع نظام للغذاء ، هذا الشخص لا يكون ممارسا للضبط النفسى عندما يأكل باعتدال . وبمعنى آخر فنحن نتحدث عن ضبط النفس عندما يبدأ الشخص سلوكا ما يحاول به ، بنجاح أو إخفاق ، أن يغير احتمال حدوث تصرف يمثل مشكلة » (كانفر ١٩٨٠ ص ٣٤٥) بل إن موقف الإرشاد نفسه يكون موقفا لضبط النفس عندما يكون احد المسترشدين فى موقف صراع بين قبول المعاونة المتخصصة (من المرشد) وحل مشكلته الخاصة ، أو عندما يهدد برنامج العلاج بإنهاء الجوانب السارة التى يحصل عليها من سلوك المشكلة

(معززات سلوك المشكلة) وفى مثل هذه الحالات فإنه ينبغى أن يساعد المرشد المسترشد على تطوير أساليب ضبط النفس ليحافظ على برنامج التغيير (برنامج الإرشاد) .

أساليب ضبط النفس (الضبط الذاتى) :

تشتمل الأساليب العلاجيه التى يضعها المرشدون تحت فنيات الضبط الذاتى على ما يأتى :

١ - ضبط المثير.

٢ اختيار المعايير الذاتية .

٣ - التسجيل الذاتى .

٤ - التحكم فى النتائج .

١ - ضبط المثير : stimulus Control

يقصد بضبط المثير إعادة تنظيم وترتيب البيئة من جانب المسترشد لكى يحث أو يقلل بعضا من سلوكياته . وقد استخدم هذا الأسلوب بشكل واسع فى البرامج التى تساعد المسترشدين فى التقليل من الأكل أو التدخين ، وكما هو معلوم لدى المدخنين فإن سلوك التدخين يمكن أن يستثار لرؤية المطفأة أو الجلوس على مقعد أو فى مكان ارتبط بالتدخين ، كذلك فإن شراء أطعمة معينة وتناولها يمكن أن يتأثر بالأحداث البيئية ..

وقد قام ستيوارت (١٩٦٧) Stewart بدراسة اشتملت على برنامج لتخفيض الوزن ، وقد ركز بجانب متغيرات أخرى على إعادة ترتيب المثيرات ، وتتلخص أساليب ضبط المثير التى اتبعها فى الآتى :

١ - إبعاد الطعام من كل الأماكن فى البيت (ما عدا المطبخ) .

٢ - محاولة حفظ الأطعمة التى تتطلب بعض الإعداد .

٣ - جعل تناول الطعام خبرة خالصة لا ترتبط بأنشطة أخرى مثل القراءة أو الاستماع للراديو أو مشاهدة التليفزيون ..

وقد اشترك فى هذا البرنامج ثمانى نساء من ثقيلات الوزن ، وأمكن أن يفقدن ٣٨ رطلا فى المتوسط على مدى ١٢ شهرا ، وتراوح خفض الوزن بين ٢٦ ، ٤٧ رطلا .

كما قام كوتس وثوريسون (١٩٧٧) Coates & Thoreson باستخدام أسلوب ضبط المثير (التحكم فى المثير) بنجاح فى برنامج للتغلب على الأرق وتكوين عادات حسنة للنوم ومقاومة الأرق . وفيما يلى النظام الذى أعده هذان الباحثان :

١ - اذهب للرقاد فى السرير عندما تشعر بدخول النوم عليك .

٢ - لا تستخدم السرير لأغراض غير النوم مثل الجلوس أو تناول الطعام أو الاستذكار .

٣ - إذا وجدت نفسك غير قادر على الدخول فى نوم ، قم واذهب إلى غرفة أخرى وابق فيها لأى وقت ترغبه ثم عد إلى غرفة النوم للنوم .

٤ - إذا كنت لا تزال غير قادر على النوم كرر الخطوة ٣ .

٥ - استيقظ فى نفس الموعد كل يوم .

٦ - لا تأخذ فترات نعاس فى الظهيرة .

وهذه الخطة تعمل أساسا على الربط بين تنشيط استقبال الجسم للنوم فى موعد النوم عن طريق عدم النوم فى الأوقات الأخرى (خطوات ٥ ، ٦) مع إعداد السرير ليكون مثيرا للنوم .

٢ - الاختيار الذاتى للمعايير (المستويات) Self- selection of standards :

عندما نقرر أن نقوم ببعض المهام مثل التدريبات الرياضية أو الاستذكار ، فإننا نقوم فى الغالب بإعداد هدف أو معيار (مستوى أداء) لأنفسنا . فمثلا يقول المرء لنفسه : إننى سأجرى اليوم لمسافة كيلو مترين أو : إننى ساقطع مسافة طولها كيلومتر فى زمن قدره عشر دقائق . أو إننى سأقرأ عشرين صفحة أو سأكتب صفحتين إلى غير ذلك ...

وقد أظهرت دراسات عديدة أن إعداد غاية أو مستوى للأداء ربما تكون قليلة القيمة أو ذات أثر انتقالى (باندورا وبيرلوف ١٩٦٧ ، ساجوتسكى وباترسون وليبر ١٩٧٨) .

ويمكن استخدام أسلوب يختلف قليلا ، يشتمل على إعداد الهدف واستخدام التعزيز .

وقد أوضحت دراسات متنوعة أن هذا الأسلوب الذى يعتمد على إعداد مستويات يحدث عندها التعزيز سواء بواسطة المرشد أو بواسطة المسترشد نفسه يكون لها أثر طيب على الأداء . وقد أوضحت الدراسات أيضا أنه إذا كانت المستويات أو المعايير المحددة لاستخدام التعزيز قد حددها المسترشد بنفسه فإن نتائجها تكون أفضل من حيث إنها لاتنطفئ بسرعة .

٣ - التعليمات الذاتية : Self- Instructions

كثيرا ما نتحدث لأنفسنا وهذا الحديث يأخذ صورا عدة . وما نقصده بالتعليمات الذاتية هو ذلك النوع من حديث النفس Self- Speech الذى يأخذ صورة الحث والتوجيهات والطلب (مثلا يقول الشخص لنفسه أنا لن أسرق ، لن أقبل رشوة لأقوم بهذا العمل ، لن أستجيب لطلب هذا الصديق ، إن على أن أجرب هذا الطريق مرة أخرى وهكذا) ، وقد استخدم أسلوب التدريب على التعليمات الذاتية لتغيير الأنواع الاندفاعية من العدوانية والنشاط الزائد لدى الأطفال ، وكذلك الأداء العقلى لمرضى الفصام ، وعيوب الكتابة لدى الاطفال الصغار ، والغضب لدى الكبار (ميكنبوم ١٩٧٧ Meichenbum) .

من الأمثلة الجيدة فى مجال التعليمات الذاتية ذلك البرنامج الذى أعده ميكينبوم وجودمان (١٩٧١) ليتعلم الأطفال المندفعون أن يعدلوا من سلوكهم غير اللفظى - وقد اشتمل البرنامج على ما يأتى :

١ - شخص راشد يقوم بنمذجة واجب (مهمة) بينما يتحدث إلى نفسه بصوت مرتفع .

٢ - يقوم الطفل بأداء نفس المهمة أو السلوك تحت توجيه الأنموذج .

٣ - يقوم الطفل بأداء الواجب بينما يعطى تعليمات لنفسه بصوت عال ، ثم يكون ذلك فيما بعد ضمنيا (أى سراً) .

٤ - التسجيل والتقويم الذاتى : Self Recording & Self Evaluation

يقصد بالتسجيل الذاتى عملية مراقبة السلوك الذى يتطلب أحكاما تقويمية بسيطة نسبيا (مثلا عدد الصفحات المقروءة ، عدد الكيلومترات التى سارها الشخص ، عدد السجاير التى تم تدخينها) . وعلى العكس من ذلك فإن التقويم الذاتى يشير إلى أسلوب يتطلب من الفرد أن يقوم بالحكم على سلوكه بطريقة شخصية . (مثلا قدر سلوكك على مقياس من ١ - ١٠ ، قوم مقالك على أساس من الإبداع والتنظيم الذى يشتمل عليه) .

ويرى باندورا وسيمون (١٩٧٧) Bandura & Simon أن التسجيل الذاتى أو التقويم الذاتى إذا أجرى بمفرده فإنه لا يتوقع أن يكون له تأثير ذو قيمة على السلوك ما لم تدخل المتعلقات الموجبة أو السالبة فى النشاط ، وبذلك فإنه يفترض أن النتيجة المترتبة على النشاط (تعزيز أو عقاب) هى التى تحدث تغيير السلوك .

وقد أجرى إيوارت (١٩٧٨) Ewart دراسة أعطى فيها تقديرات موجبة وسالبة ومحايدة عن الوعى بالوقت لدى أفراد عينة البحث ، وقد حدد الباحث الوعى بالوقت Time- awareness بعدد المرات التى ينظر فيها الفرد فى الساعة لمعرفة الوقت ، ويعتبر التعرف على الوقت سلوكا سهل الملاحظة ذاتيا . وقد تبين أنه قبل أن يعطى الباحث التقديرات المذكورة فإن هذه العملية كانت تدرك بشكل محايد من جانب المفحوصين . وبعد أن طلب الباحث من المفحوصين تسجيل عدد المرات التى بحثوا فيها عن الوقت ثم اصدر تقديراته (الموجبة والسالبة والمحايدة) فإن المفحوصين غيروا سلوك البحث عن الوقت تبعا للتقديرات التى قدرها الباحث .

وقد بينت مجموعة من الدراسات أن الأفراد الذين سجلوا عدد السعرات الحرارية التى يحتوى عليها الطعام الذى يتناولونه ، وحددوا أهدافا تقريبية ، قد فقدوا كمية ذات دلالة من أوزانهم .

ويشير مصطلح التقويم الذاتى Self evaluation إلى الأحكام التى يصدرها الشخص عن سلوكه على أساس شخصى . وكما ناقشنا من قبل فإن سلوكيات التقويم الذاتى قد تكون ذات تأثير فى تغيير السلوكيات لأن التقويم يخدم فى سلوكيات التسجيل الذاتى عندما يجد الفرد مثلا تقديرات موجبة . وقد أوضحت بعض الدراسات أن أساليب التقويم الذاتى سواء أثارها آخرون أو أثيرت ذاتيا من الفرد نفسه تكون فعالة عندما يكون الفرد راغبا فعلا فى تغيير السلوك المستهدف بالتقويم (مثلا طريقة كلامه مع الآخرين ، أو الغضب) . ومما هو جدير بالذكر أن التقويم الذاتى يمثل مرحلة هامة من مراحل العلاج بالواقع الذى اقترحه ويليام جلاسر(*) ، إذ لو ساعدنا المسترشد على الحكم على سلوكه الشخصى فإنه لا شك باتباع خطة العلاج التى يعدها مع المعالج أو المرشد يمكن أن يحقق تغييرا فى سلوكه ، وقد انتهى كل من بولستاد وجونسون (١٩٧٢) Bolstad & Johnson ودرابمان وزملاؤه (١٩٧٣) Drabman et al . إلى أن التقويم الذاتى عندما يقترن مع المكافآت عن السلوك الاجتماعى والتحصيلى قد أثبت فاعلية كبيرة . وعلى سبيل المثال فإنه عندما تم تعليم الأطفال الذين لديهم مشكلات انفعالية شديدة أن يقوموا بتقويم (تقدير) سلوكهم فى الصف على مقياس من ١ - ١٠ درجات ثم زودوابتغذية راجعة وكوفئوا على التقديرات والسلوك المناسب فإنهم استطاعوا المحافظة على التغيير الذى حققوه فى السلوك ضمن برنامج علاجى استخدمت فيه طريقة فيشات التعزيز (البونات) واستمر ذلك حتى بعد انتهاء برنامج العلاج .

التعزيز والعقاب الذاتى (ضبط النتائج) :

بنفس الطريقة التى يستجيب بها آخرون بطرق تؤثر علينا (إثابة أو عقابا) فإنه بوسعنا أن نزود أنفسنا بنتائج يمكن أن تغير من سلوكنا الذاتى ، وهذه النتائج المنفذة ذاتيا يمكن أن تكون ظاهرة أو ضمنية ، مثلا عندما نشترى أو نستبعد شيئا ما ، أو عندما نقول لأنفسنا شيئا ما ، وهذه النتائج تكون متصلة عادة مع إعداد الهدف ومع التقويم الذاتى رغم أنه قد يكون هناك أوقات نعد فيها نتائج السلوك بدون أن نحدد أهدافا فمثلا عندما نرتكب خطأ معينا نبدأ فى لوم أنفسنا .

(*) انظر للمؤلف نظريات الارشاد والعلاج النفسى القاهرة دار غريب للطباعة والنشر ١٩٩٤ .

الضبط الذاتى فى ضوء المنهج الإسلامى :

لا شك أن المرشد المسلم يدرك حقيقة أساسية هى أن الإسلام يركز على عنصر المسئولية فى حياة المسلم عقيدة وعبادة وحياة ، وأن الإسلام يشجع الفرد المسلم على محاسبة نفسه ، وهذه العملية تشتمل على مراقبة السلوك وتقدير هذا السلوك ، وذلك فى ضوء معايير ثابتة هى معايير الشرع التى كلف بها ، وأنه يطالبه أيضا بالحكم على هذا السلوك وتصحيحه بصور مختلفة . والمسلم الذى يدرك أن أعماله تستوفى شروط المعايير الشرعية يمضى قدما بتعزيز من داخله قائما على حبه لله وعلى الايمان بوعده الذى يدرك أنه سيتحقق فى آخراه من الفوز العظيم ، كما أنه عندما يدرك أن أعماله قد اختلفت فى جانب منها عن معايير الشرع فإنه يحكم على نفسه بالخطأ ويلومها على ذلك ويلجأ إلى التوبة والإنابة إلى الله ، وفى بعض الأحيان فإنه ينفذ ما ألزمه به الشرع ثمنا لبعض الأخطاء فى صورة كفارات ينفذها بنفسه على نفسه بموجب ما أمر الله به فى هذه الأحوال . ولا تتوقف محاسبة المسلم لنفسه على مايقع فيه من تصرفات خاطئة وإنما يبدأ قبل ذلك منذ أن يكون ذلك خاطرا فيبدأ فى قطعه من بدايته ..

(وإما ينزغنك من الشيطان نزغ فاستعذ بالله إنه سميع عليم * إن الذين اتقوا إذا مسهم طائف من الشيطان تذكروا فإذاهم مبصرون) .

(الأعراف ٢٠٠ - ٢٠١).

٢٧ - طريقة حل المشكلات Problem - Solving :

يمكن النظر إلى إستراتيجية حل المشكلات من زاويتين :

الأولى : من حيث إنها تمثل نموذجا لعملية الإرشاد ، حيث يمكن للمرشد اتباع خطوات حل المشكلات فى عمله الإرشادى .

الثانية : من حيث إنها تمثل إستراتيجية لتدريب المسترشد على استخدامها فيما يواجهه من مشكلة الآن وفيما يواجهه من مشكلات فى الحياة خارج إطار الإرشاد .

وسوف نركز فى حديثا عن الجانب الثانى أى باعتبار حل المشكلات طريقة إرشادية نسعى لتدريب المسترشد عليها ليواجه مشكلتة الراهنة وما قد يقابله من مشكلات فيما بعد .

معنى المشكلة :

عندما يقول شخص ما أن لديه مشكلة ، فإن هذا يعنى وجود العناصر الآتية :

أولا : وجود حالة مبدئية يبدأ منها الفرد .

ثانيا : وجود وضع أو حالة تمثل هدفا يريد هذا الفرد الوصول إليه ، ويختلف عن الحالة المبدئية أو الوضع المبدئى الذى كان عنده .

ثالثا : إن التصرفات أو الخطوات اللازمه لتحويل الحالة المبدئية إلى حالة الهدف ليست واضحة بشكل مباشر لهذا الشخص .

فإذا افترضنا أن أحد الطلاب قد حصل على تقدير ما فى أحد الامتحانات ، ويريد أن يرفع هذا التقدير فى التخرج النهائى ولا يعرف الطريق لذلك ، قلنا إنه فى موقف مشكلة .

ويفرق ويكيلجرين (١٩٧٤) Wickelgren بين نوعين من المشكلات هما المشكلات الواضحة المعالم (المعرفة بدقة Well defined) والمشكلات غير الواضحة المعالم (سيئة التعريف ill defined) . وتقع المشكلات التى يأتى بها الطلاب فى المجموعة الثانية حيث لا تكون طرق حل هذه المشكلات واضحة ، بشكل مباشر فى المشكلة على عكس النوع الأول الذى يشتمل على حلول واضحة بل وفى بعض الأحيان يكون هناك حل وحيد وصحيح للمشكلة .

حل المشكلات :

يمكن القول أن حل المشكلات هو عملية يحاول بها الشخص أن يخرج من مأزق .

ويرى جانى (١٩٧٧) Gagné أن حل المشكلات هو نوع من السلوك المحكوم بقواعد . فبالنسبة لجانى ، يكون حل المشكلات عملية يستحضر فيها الأشخاص مفاهيم

وقواعد من معرفتهم السابقة ، ويستخرجون منها قواعد من مستوى أعلى تساعدهم على حل المشكلات ، وتعتبر هذه العملية فى رأى جانى أعلى صور التعلم دقة . كذلك فإن أوزوبيل (١٩٦٣ ، ١٩٦٦ ، ١٩٧٨) Ausubel قد وصف عملية حل المشكلات كنوع دقيق من التعلم ، حيث يرى أن التعلم قد يكون ذا معنى أو يكون استظهارا . والتعلم ذو المعنى يحدث عندما يربط الأشخاص مهام التعلم بشكل جوهرى مع ما يعرفونه فعلا ، ويميز كذلك بين التعلم الاستقبالى أو التعلم بالتلقى Receptive وبين التعلم بالاستكشاف Discovery فالأول وهو التعلم بالتلقى يتسم بوجود مواقف يتاح فيها للمتعلمين كل ما يتعلمونه فى صورته النهائية . أما التعلم بالاستكشاف فهو يتطلب من الأفراد أن يكتشفوا بأنفسهم ما يتعلمونه قبل أن يدخل إلى أذهانهم ، وفى رأى أوزوبيل أن حل المشكلات يعتبر نوعا من التعلم بالاستكشاف .

يوضح المثال التالى أهمية هذا النوع من التعلم كأسلوب لحل المشكلات فى الإرشاد :

فقد تقدم أحد طابعى الآلة الكاتبة فى مؤسسة إلى أحد المرشدين النفسيين يشكو إليه من قلق بدأ ينتابه ، ولدى قيام المعالج بالتعرف على مشكلات المسترشد تبين له أن جانبا من هذه المشكلة يقع فى زيادة الأعباء الوظيفية الملقاة عليه من جانب صاحب العمل ، وأنه (أى المسترشد) لا يناقش صاحب العمل فى هذا الموضوع ، وقد تضمن العلاج أن طلب المرشد من المسترشد أن يمسك مفكرة يسجل فيها عدد المرات التى يقول فيها « لا » عندما يحتاج لذلك ، وكذلك عدد المرات التى لا يدافع فيها عن حقوقه . وبهذا الأسلوب بدأ المسترشد فى التعرف على مشكلتة من خلال استكشاف جوانبها .

ويرى هالى (١٩٧٧) Haley أن حل المشكلات فى الإرشاد والعلاج النفسى يعتبر نوعا من تحليل النظم System analysis . وفى تصوره أن عملية حل المشكلة ينبغى أن تأخذ فى اعتبارها نظام التفاعل الاجتماعى للمسترشد بما فى ذلك الأشخاص الآخرون المشتركون فى هذا النظام مع المسترشد (مثل الإخوة ، والآباء ، والزملاء ، والمرشد نفسه) وبذلك فإن هالى يركز بشكل أكبر على الموقف الذى تحدث فيه المشكلة .

الأسس النظرية لحل المشكلات :

استمد أسلوب حل المشكلات أساسه النظرى من مجموعة متنوعة من النظريات . منها نظرية ثورنديك والتى من خلال تجاربه انتهى إلى تفسير عملية حل المشكلات على إنها عملية تعلم بالمحاولة والخطأ وأنها عملية لا يتوسط التفكير فيها . وقد نقل ثورنديك مناقشته هذه فيما بعد إلى مجال التعلم (١٩١١ ، ١٩١٢) Thorndike موضحا أن حل مشكلات البشر يماثل ذلك الذى حدث فى تجاربه مع الحيوان من أنه محاولة وخطأ ، وأنه يحدث تدريجيا ، ويستمر بدون تفكير ، وتعتبر فكرة ثورنديك فى حل المشكلات مثالا لنموذج ترابطى أفسح المجال للأفكار السلوكية المعاصرة فى حل المشكلات ، غير أنه فى الواقع فإن معظم البحوث فى مجال حل المشكلات فى ربع القرن الأخير كانت ذات طبيعة معرفية Cognitive أكثر من كونها ذات طبيعة سلوكية Behav-ioral ، وهذا لا يعنى التقليل من أهمية الطرق السلوكية للإرشاد والعلاج النفسى فى حل المشكلات .

أما الطرق الجشطلية التى أسسها وڤيرتمر وكوهلر وكوفكا فقد كان التركيز فيها على فهم الإدراك وحل المشكلات ، وقد اهتم أحد مؤسسيها وهو كوهلر Köhler اهتماما بالغا بحل المشكلات حيث قام بإجراء سلسلة من التجارب بين عامى ١٩١٣ ، ١٩١٧ فى جزيرة نيرينف بأفريقيا على الشمبانزى حيث استنتج أن عملية حل المشكلات تأتى فجأة وكاملة وأنها قائمة على الاستبصار والمنطق . وافترض كوهلر بناء على تجاربه التى أعادها على الأطفال أن حل المشكلات يشتمل على ثلاث خطوات عامة :

١ - أن القائم على حل المشكلة ينبغى عليه أن يتعرف على المشكلة .

٢ - فى مرحلة ما قبل الحل فإن القائم بحل المشكلة يحاول عقليا مجموعة من الحلول الممكنة .

٣ - أن القائم بحل المشكلة يحقق الاستبصار عندما يفكر فى حل .

وفى رأى كوهلر أن الانتقال من مرحلة ما قبل الحل إلى الاستبصار يكون فجائيا وكاملا . لقد كان لموقف الجشطلت من حل المشكلات تأثير كبير على وجهات النظر

الحديثة فى حل المشكلات (هايز ١٩٧٨ Hays) ، وإلى مدرسة الجشطلت يعود كثير من الفضل فى نشوء المدرسة المعرفية المعاصرة فى علم النفس (هيلجارد وباور ١٩٧٦ Hilgard & Bower) .

ومن المنظرين الذين أثروا فى طريقة حل المشكلات أحد فلاسفة التربية الحديثة فى أمريكا وهو جون ديوى Dewy الذى أسس فكرة الوظيفية عام ١٨٩٦ فى جامعة شيكاغو ، وتقوم هذه الفكرة على ثلاثة جوانب رئيسية :

١ - إن علم النفس الوظيفى يهتم بالعمليات العقلية فى اطارها (الموقف الذى تحدث فيه) أى كيف ، ولماذا ، وماذا - المتصلة بالتفكير .

٢ - تركز الوظيفية على توافق الكائنات فى بيئتها .

٣ - وتهتم الوظيفية بالتفاعلات بين الجسم والعقل .

ومن هذا المنطلق الأساسى طور ديوى عدداً من الخطوات التى تلاحظ فى عملية حل المشكلات ، وهذه الخطوات هى :

١ - عرض المشكلة .

٢ - تحديد المشكلة .

٣ - توليد الفروض .

٤ - تقويم الفروض .

٥ - اختيار أنسب الفروض ملاءمة .

ورغم أن ديوى ترك مجال التجريب فى علم النفس من عام ١٩٠٤م وأن الوظيفية لم تقم كمدرسة مستقلة فى الفكر السيكولوجى إلا أن تأثيرها قد بدا واضحا فى الآونة الأخيرة على علم النفس المعرفى المعاصر .

أما نظرية معالجة المعلومات Information Processing Theory فهى تمثل الاتجاه الخاص بعلم النفس المعرفى التجريبى المعاصر ، وقد ساعد على تطوير هذه الطريقة

عاملان ، أو لهما اختراع الحاسب الآلي وتطوره الذى زود الباحثين فى مجال علم النفس بنموذج عملى للعقل البشرى . وثانيا : أن النظريات الأخرى التى تبحث فى تفسير ظاهرة المعرفة الإنسانية لم تستطع أن تتعامل فى بساطة مع تشابكات وتعقيدات عمليه حل المشكلات (نيويل وسيمون ١٩٧٢ Newel & Simon) .

نماذج حل المشكلات :

١ - نموذج دى زوريلا وجولد فرايد (١٩٧١) D'zurrilla & Goldfried :

اقترح دى زوريلا وجولد فرايد نموذجا من خمس مراحل لحل المشكلات لاستخدامه فى تعديل السلوك :

١ - توجيه عام .

٢ - تحديد المشكلة وصياغتها .

٣ - توليد البدائل .

٤ - اتخاذ القرار .

٥ - التحقق من الحل .

وتشير مرحلة التوجيه العام إلى تنمية ميل قوى لدى المسترشد أولا بقبول الواقع فى أن مواقف المشكلات تمثل جزءا عاديا فى الحياة ، وأنه من الممكن مواجهة معظم هذه المواقف بفاعلية . وثانيا : التعرف على المواقف المشكلة عندما تحدث ، وثالثا : كبح الميل للاستجابة سواء الاندفاع التلقائى أو التقاعس عن القيام بشىء . وبذلك فإن التوجه العام يرى المشكلات كحتمية وكمواقف تواجه مباشرة وبوضوح ونشاط .

أما مرحلة تحديد وصياغة المشكلة فإنها تتكون من (أ) تحديد كل جوانب الموقف فى صورة إجرائية ، (ب) صياغة وتصنيف عناصر الموقف بطريقة ملائمة لفصل المعلومات المناسبة عن غير المناسبة ، وتحديد أهداف الفرد الأساسية وتحديد المشكلات العليا والقضايا والصراعات - وبذلك فإن تحديد المشكلة وصياغتها وتمحيصها وتحليلها إلى عناصر محدودة يؤدى إلى اختيار أهداف لحل موقف المشكلة .

أما مرحلة توليد البدائل فتشير إلى مهمة إعداد قائمة بالحلول الممكنة المناسبة للمواقف الخاصة بالمشكلة .

وأما اتخاذ القرارات فهو يشير إلى اختيار طريق من بين عدة بدائل ، وتركز هذه المرحلة على احتمال اختيار أكثر الاستجابات فاعلية من بين بدائل مختلفة ، ويزداد الاحتمال خلال الأساليب المنتظمة (المتدرجة) مثل النظر إلى النتائج القريبة ، والبعيدة المدى والأخذ فى الاعتبار النتائج الشخصية والاجتماعية وتقدير التوقع الشخصى لنجاح بديل من هذه البدائل .

أما المرحلة الأخيرة فى هذا النموذج وهى مرحلة تحقق الحل فتحدث بعد تطبيق أسلوب الحل ، وتقارن النتائج الحقيقية بالنتيجة المتوقعة ، وهذا يحدد الدرجة التى امكن لها حل المشكلة بفاعلية بواسطة البديل الذى تم اختياره .

٢ - نموذج كانفر وبوزيمر (١٩٨٢) The Kanfer & Busemeyer Model

يتكون هذا النموذج من ست خطوات لحل المشكلات ، ويمكن استخدامه فى مجال العلاج السلوكى :

١ - اكتشاف المشكلة .

٢ - تحديد المشكلة .

٣ - توليد البدائل .

٤ - اتخاذ القرارات .

٥ - التنفيذ .

٦ - التحقق من الحل .

ويماثل هذا النموذج سابقه فيما عدا أنه أضاف مرحلة للتنفيذ . وهذه المرحلة هى مرحلة ضمنية غير ظاهرة عند دى زوريلا وجولد فرايد .

غير أن كانفر وبوزيمر يريان أن أنموذجهما يشتمل على عمليات تنظيم ذاتى وأن

الأهداف تكون ديناميية بمعنى أنها لا تبقى ثابته وأنه يمكن أن تتغير عبر الوقت وبالتالى فإن الفرد يستمر فى البحث عن البدائل وفى نفس الوقت فى توقع النتائج المختلفة .

ويرى ديكسون وجلوفر (١٩٨٤) Dixon & Glover أن الفرق بين النموذجين إنما يرجع إلى التقدم الذى حققه مجال الإرشاد النفسى بين عام ١٩٧١ عندما اقترح دى زوريلا وجولد فرايد أنموذجهما ، وعام ١٩٨٢ عندما اقترح كانفر وبوزيمير أنموذجهما .

٣ - نموذج إيربان وفورد : The Urban and Ford Model

اقترح إيربان وفورد فى عام ١٩٧١ نموذجا لحل المشكلات لاستخدامه فى العلاج النفسى يشتمل على خمس خطوات :

١ - تعريف المشكلة وتحديدها .

٢ - تحليل المشكلة .

٣ - اختيار أهداف وتقويم المحكات .

٤ - استخدام (تطبيق) حل المشكلة .

٥ - التقويم .

ويعتبر التعرف على المشكلة وتحديدها الخطوة الأولى فى تتابع لخطوات هامة فى عملية الإرشاد أو العلاج النفسى ، وتشتمل هذه الخطوة على تخصيص السلوكيات التى تعتبر خاطئة . أما الخطوة الثانية وهى تحليل المشكلة فتشتمل على الانتقال من السؤال حول ماهية المشكلة إلى فهم كيفية المشكلة ، وبمعنى آخر ما هى أبعاد هذه المشكلة والظروف المحددة لها (عصبية ، فيزيولوجية ، انفعالية ، اجتماعية سلوكية أو موقفية) وبالتالى تصبح الأساس الذى نبنى عليه وسائل العلاج .

والخطوة الثالثة وهى اختيار الأهداف ، وفيها يكون التحديد الصريح للنتائج التى يبحث عنها الفرد ، وينبغى أن يكون اختيار الأهداف مرتبطا بالنمو العادى أى أن تكون الأهداف ممثلة لبدائل مرتبطة بالنمو للمسترشد . وينتج عن التحديد الواضح للأهداف أن يكون استخدام الجهد بكفاءة ، واقتراح الوسائل الممكنة لإنجاز الهدف ، ووجود محك لتقويم كفاءة طريقة العلاج المستخدمة .

وفى الخطوة الرابعة يستخدم حل المشكلة ، وفى هذه الحالة فإن المرشد يكون له دور كمستشار لمساعدة المسترشد على إعداد الظروف التى تيسر تحقيق الهدف . وينبغى أن ينظم الحل الخاص بالمشكلة ويرتب فى شكل منطقى على هيئة برنامج يتم تنفيذه .

أما الخطوة الخامسة والأخيرة ، وهى التقويم النهائى ، فهى تساعد على تحديد الدرجة التى أمكن بها القضاء على المشكلة وتحقيق أهداف البرنامج العلاجى ، وبناء على المعلومات التى تتوافر فى هذه الخطوة يمكن مراجعة إستراتيجيات العلاج وتقرير متى ينتهى .

نموذج ديكسون وجلوفر (١٩٨٤) Dixon & Golover

قدم ديكسون وجلوفر نموذجا لحل المشكلات (١٩٧٦ ، ١٩٧٩ ، ١٩٨٤) يتكون من خمس مراحل هى :

١ - تحديد المشكلة .

٢ - اختيار الهدف .

٣ -إختيار إستراتيجية .

٤ - استخدام إستراتيجية .

٥ - التقويم .

ويشتمل النموذج (شكل رقم ٢٣) على عمليتين فى كل خطوة ، الأولى هى شحذ الذهن Brain Storming والثانية هى الاختيار choice

مثال على نموذج ديكسون وجلوفر :

(أحمد) طالب بكلية الهندسة فى المستوى الثانى ، التحق بهذه الكلية منذ أربع سنوات بتشجيع كبير من والده ووالدته ومجموعة من أقاربه وكذلك بعض أصدقائه . ولكنه بقى فى المستوى الأول عامين وفى المستوى الثانى عامين أيضا . وكثير من درجاته فى مقررات مختلفة هى مقبول « د » ، وهو يحصل على درجات منخفضة فى الرياضيات

والفيزياء ، بينما يحصل على درجات مرتفعة فى مقررات مثل الاقتصاد والإدارة . كما أنه يقضى أوقاتا قليلة فى استذكار دروسه فلا يعطى للاستذكار أكثر من ساعة فى اليوم ، وقرب الامتحان يزيد من معدلات استذكاره . هذا الطالب عرف عنه دماثة الخلق ، وطيب المعشر والعلاقة الطيبة مع زملائه ، وهو يتمتع بظروف أسرية جيدة ، كما أنه عضو نشط فى عدة انشطة رياضيه واجتماعيه بالجامعة .

أولا - تحديد المشكلة :

يمكن تحديد مشكلة أحمد على النحو التالى (صور مختلفة للمشكلة)

١ - الاعتماد فى رأيه على الآخرين . (عدم استقلاله بالرأى) .

٢ - نقص الوقت الذى يخصص للاستذكار .

٣ - الأنشطة الاجتماعية والرياضية تأخذ منه وقتا طويلا .

٤ - عدم ملاءمة الأهداف المهنية والتعليمية التى حددها لنفسه .

٥ - انخفاض درجاته فى مقررات معينة .

وبعد مناقشة المسترشد (أحمد) فى البدائل المختلفة مثل البقاء فى هذه الكلية أو التحويل إلى كلية أخرى لا يدرس فيها الرياضيات والفيزياء ، قرر أن يبقى فى كلية الهندسة مع وجود رغبة لديه فى أن يتعلم بشكل مناسب كيف يحسن درجاته . وبذلك بدأت المشكلة تتحدد الآن فى : الدرجات المنخفضة (عنصر رقم ٥) ونقص الوقت المخصص لدراستة (عنصر رقم ٢) .

ثانيا : اختيار الهدف :

يمكن تصور الأهداف التالية للمشكلة التى وقع الاختيار عليها :

١ - النجاح بتقدير جيد (جـ) فى الفصل الدراسى الحالى فى مقررات الرياضيات والفيزياء .

٢ - رفع المعدل التراكمى العام .

٣ - الاستذكار لمدة ثلاث ساعات على الأقل كل ليلة بالإضافة إلى الجهد الزائد الخاص بأوقات الامتحانات .

٤ - تحسين عادات الاستذكار سواء فى التلخيص أو القراءة السريعة .

٥ - تقليل تغيبه عن المحاضرات بحيث لا يتجاوز ذلك محاضرة واحدة أسبوعيا .

وبعد استعراض هذه الأهداف ، قرر أحمد أن الهدف الثالث وهو الاستذكار لمدة ثلاث ساعات على الأقل كل ليلة (الهدف رقم ٣) يعتبر هدفا واقعيا ومعقولا ويمكن أن يسهم كثيرا فى حل المشكلة .

ثالثا : اختيار إستراتيجية :

ناقش المرشد مع المسترشد عدة إستراتيجيات أقترحها كل منهما :

١ - ضبط المثير : بالاستذكار فى مكان هادئ بعيدا عن المشتتات .

٢ - التعزيز : بأن يعلق القيام بالأنشطة الاجتماعية على إكمال الأهداف اليومية والأسبوعية للاستذكار (قاعدة بريماك) .

٣ - التشكيل : عن طريق البدأ بالوقت الحالى (ساعة) ثم زيادة كمية الوقت بالتدريج مع التعزيز من جانب المرشد لحين الوصول للهدف وهو ثلاث ساعات كل ليلة .

٤ - تنظيم الوقت : بإعداد خطة أسبوعية للوصول للهدف .

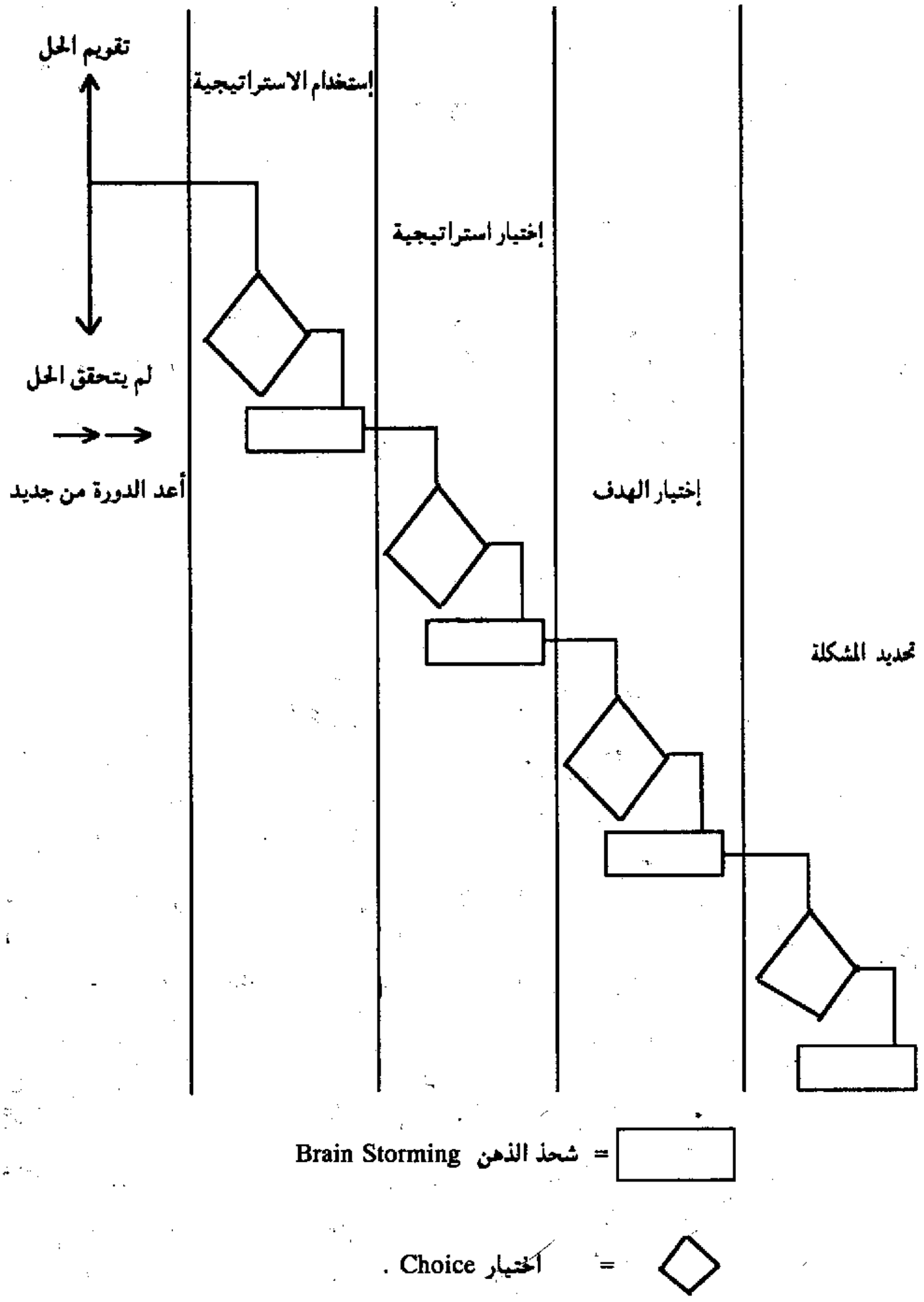
٥ - الالتزام الاجتماعى : كأن يطلب من والده أن يساعده على تحقيق الهدف سواء بالتشجيع أو بإتاحة الظروف المناسبه له .

٦ - الاسترخاء : استخدام أسلوب الاسترخاء لإبعاد المشتتات وتسهيل عملية التركيز على الاستذكار .

وقد يختار المسترشد أن يستخدم أكثر من طريق من هذه الطرق للوصول إلى الهدف .

رابعا : استخدام إستراتيجية :

احتفظ المسترشد بمفكرة سجل فيها عدد الساعات التى يستذكرها ومشاعره حول ما أنجز والمخالفات التى ارتكبها فى النظام الذى وضعه والتزم به .



شكل رقم : (٢٣) نموذج ارشادى لحل المشكلات

عن ديكسون وجلوفر (١٩٨٤) Dixon & Glover .

خامسا : التقويم :

استطاع أحمد أن ينجز الهدف الذى وضعه بعد حوالى سبعة أسابيع ، ولذلك فإن المرشد قرر بالاتفاق معه أن ينتهى الإرشاد ويقفل الحالة بعد أن تحقق أن المسترشد (أحمد) قد حل المشكلة وأنه قد تعلم كيفية حل المشكلات ، وبوسعه أن ينقل الخبرة التى عايشها فى حل هذه المشكلة إلى مشكلات أخرى ، وقد أعد المرشد خطة لمتابعة أداء أحمد (بالنسبة للهدف) قبل الامتحان حيث تأكد له استمراره فى خطته .

٢٨- نموذج إسلامى لمعالجة الغضب :

زود الخالق سبحانه وتعالى الإنسان بمجموعة من الانفعالات التى تساعده فى حياته وتؤدى له وظائف هامة فى مواقف مختلفة ، ويميل كثير من علماء النفس إلى إطلاق اصطلاح الانفعال Emotion على الانفعالات القوية التى يصاحبها اضطراب فى السلوك كالخوف والغضب الشديدين ، أما الشعور بحالات خفيفة من المشاعر الوجدانية مثل السرور والضيق أو الانشراح والكدر فيطلقون عليها اصطلاح الوجدان (المشاعر) فالوجدان شعور ذو صبغة انفعالية خفيفة ، أما الانفعال فيمكن أن يعرف بأنه « اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر فى سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفيزيولوجية الداخلية ، وهو ينشأ فى الأصل عن مصدر نفسى . ونقول أن الانفعال اضطراب حاد لأنه يتميز بحالة شديدة من التوتر والتهيج ، ولأنه أثناء الانفعال تتعطل جيمع أنواع النشاط الأخرى التى يقوم بها الإنسان ، ويصبح نشاطه كله مركزا حول موضوع الانفعال . ويشتمل الانفعال على مجموعة من المكونات هى :

١ - إدراك الموقف الانفعالى .

٢ - التغيرات الفيزيولوجية الداخلية .

٣ - التغيرات البدنية الخارجية .

٤ - الخبرة الشعورية .

٥ - التوافق للموقف الانفعالى (نجاتى ، ١٩٨٣ ص ١٠٠)

والغضب انفعال كدر ويعتبر مثل الخوف من الانفعالات الرئيسية ، ووظيفتة الأساسية مساعدة الإنسان على المحافظة على كيانه النفسى . وقد اهتم الإسلام بهذا الانفعال اهتماما خاصا لما يؤدى التطرف فيه إلى مشكلات بين الناس وبعضهم البعض ، إذ على حين قد يقتصر أثر الخوف على الشخص نفسه فإن أثر الغضب يمتد إلى الآخرين ، بل إن التاريخ حافل بتسجيل الحروب التى بدأت بغضب فردى وانتهت إلى مشكلات بعيدة المدى .

ومن بين علماء المسلمين الذين اهتموا بإفراد جانب من كتاباته للغضب أبو حامد الغزالى الذى اهتم بموضوع الغضب فى ربع المهلكات من مؤلفه الشهير إحياء علوم الدين ، والذى تبنى عليه هذه المناقشة حول نموذج إسلامى لمعالجة الغضب .

يبدأ الغزالى كلامه حول الغضب بعنوان هو :

كتاب ذم الغضب والحقد والحسد : وهو الكتاب الخامس من ربع المهلكات من كتاب إحياء علوم الدين .

ثم تناول الجوانب الآتية :

١ - بيان ذم الغضب .

٢ - بيان حقيقة الغضب .

٣ - بيان الغضب ، هل يمكن إزالة أصله بالرياضة : أم لا ؟

٤ - بيان الأسباب المهيجة للغضب .

٥ - بيان علاج الغضب بعد هيجانه .

١ - بيان ذم الغضب :

يبدأ الإمام الغزالى كلامه بذكر الآية الكريمة :

قال الله تعالى : « إذ جعل الذين كفروا فى قلوبهم الحَمِيّةَ ،حَمِيَّةَ الجاهليةِ ، فأنزل الله سَكِينَتَهَ على رسولِه وعلى المؤمنين » (الفتح ٢٦) .

ذم الكفار بما تظاهروا به من الحمية الصادرة عن الغضب بالباطل ، ومدح المؤمنين بما أنزل الله عليهم من السكينة .

وروى أبوهريرة أن رجلا قال : يا رسول الله ، مرنى بعمل وأقلل ، قال :« لا تغضب » ثم أعاد عليه فقال « لا تغضب » . رواه البخارى .

وروى أبوهريرة أن النبى صلى الله عليه وسلم قال : ليس الشديد بالصُّرْعَةِ وإنما الشديد الذى يملك نفسه عند الغضب » . متفق عليه .

٢ - بيان حقيقة الغضب :

« إعلم أن الله تعالى لما خلق الحيوان معرضا للفساد والموتان ، بأسباب فى داخل بدنه وأسباب خارجة عنه ، أنعم عليه بما يحميه عن الفساد ويدفع عنه الهلاك إلى أجل معلوم سماه فى كتابه » (ص ١٦٦) .

ويمضى الغزالى فى تحليله فيقول انه إذا لم يصل للانسان مدد من الغذاء يجبر ما أكل وتبخر من أجزاء الرطوبة لفسد الحيوان من داخله .

« وأما الأسباب الخارجية التى يتعرض لها الإنسان كالسيف والسنان وسائر المهلكات التى يقصد بها ، فافتقر إلى قوة وحمية تثور من باطنه وتدفع المهلكات عنه ، فخلق الله طبيعة الغضب من النار وغرزها فى الإنسان وعجنها بطينه ، فمهما صد عن غرض من أغراضه ومقصود من مقاصده اشتعلت نار الغضب وثارت ثورانا يغلى به دم القلب وينتشر فى العروق ويرتفع إلى أعالى البدن . وكما ترتفع النار وكما يرتفع الماء الذى يغلى فى القدر ، فلذلك ينصب إلى الوجه فيحمر الوجه والعين ، والبشرة لصفائها تحكى لون ما وراءها من حمرة الدم كما تحكى الزجاجة لون ما فيها . وإنما ينبسط الدم إذا غضب على من دونه واستشعر القدرة عليه ، فإن صدر الغضب على من فوقه ، وكان معه يأس من الانتقام تولد منه انقباض الدم من ظاهر الجلد إلى جوف القلب وصار حزنا ولذلك يصفر اللون ، وإن كان الغضب على نظير يشك فيه تردد الدم بين انقباض وانبساط فيحمر ويصفر ويضطرب .

وبالجملة فقوة الغضب محلها القلب ومعناها غليان دم القلب بطلب الانتقام وإنما تتوجه هذه القوة عند ثورانها إلى دفع المؤذيات قبل وقوعها وإلى التشفى والانتقام بعد وقوعها ، والانتقام قوت هذه القوة وشهوتها وفيه لذتها ولا تسكن الا به .. ثم إن الناس فى هذه القوة على درجات ثلاث فى أول الفطرة من التفريط والإفراط والاعتدال .

أما التفريط ففقد هذه القوة أو ضعفها وذلك مذموم ...... فمن فقد قوة الغضب والحمية أصلا فهو ناقص جداً .

وأما الإفراط فهو أن تغلب هذه الصفة حتى تخرج عن سياسة العقل والدين وطاعته ولا يبقى للمرء معها بصيرة ونظر وفكرة ولا اختيار ، بل يصير فى صورة المضطر ، وسبب غلبته أمور غريزية وأمور اعتيادية ...

وإنما المحمود فهو غضب ينتظر إشارة العقل والدين فينبعث حيث تجب الحمية وينطفئ حين يحسن الحلم ، وحفظه على حد الاعتدال هو الاستقامة التى كلف الله بها عباده ، وهو الوسط الذى وصفه رسول الله صلى الله عليه وسلم حيث قال « خير الأمور أوساطها » .

(إحياء علوم الدين جـ ٣ ص ١٦٧ - ١٦٩) .

وهكذا نرى الغزالى قد حدد الغضب على أنه بعد يمتد بين طرفى التفريط (نقص الصفة) والإفراط (زيادة الصفة) وأن كلا الطرفين ضار ، فالشخص الذى ينعدم عنده الغضب تتعطل لديه وظيفة هامة يحتاجها للدفاع عن الجوانب التى يعطيها قيمة فى حياته بدءا من دينه وعقيدته وامتدادا إلى كثير من الجوانب الهامة ، والشخص الذى تزداد لديه هذه الصفة سوف يكون سريع الغضب يثير غضبه أتفه الأشياء ، وقد يورده هذا الغضب موارد سيئة كثيرة - وهنا نجد الغزالى برغم حديثه عن الغضب كافة إلا أنه أوضح أهميه الغضب ونقيضه ضعفه الشديد ، وهو أمر لم يتنبه إليه الفلاسفة قديما وحديثا (من سقراط إلى ديكارت) (نوفاكو ١٩٧٩ Novaco) .

وأما من حيث طبيعة الغضب فقد أوضح الغزالى أن هناك جانبا فطريا فيه ، أى ينشأ مع الطفل منذ مولده ، ويتفق ذلك مع الاتجاه الحديث فى دراسة الطباع Tempara-ments وأهميتها فى السلوك ، وأن الجانب الآخر جانب مكتسب .

أسباب الغضب :

ينشأ الغضب عندما يستشعر المرء أن هناك تهديدا لكيانه النفسى . سواء اتصل ذلك بذاته أو معتقداته أو ممتلكاته أو بيئته أو غيرها .

وفى رأى الغزالى أن الغضب ينشأ عن أخذ شىء محبوب من الشخص أو قصده بمكروه :

« بل الحق ما نذكره وهو أنه ما بقى الإنسان يحب شيئا ويكره شيئا فلا يخلو من الغيظ والغضب ، وما دام يوافقه شىء ويخالفه آخر فلا بد أن يحب ما يوافقه ويكره ما يخالفه ، والغضب يتبع ذلك ، فإنه مهما أخذ منه محبوبه غضب لا محالة وإذا قصد بمكروه غضب لا محالة . » .

وبذلك فإن الغزالى يربط بين الغضب وبين حدوث الفقدان ، وكذلك حدوث التهديد ، أو بمعنى آخر أن الغضب ينشأ عن موقف فيه إحباط .

ثم يعود الغزالى بعد ذلك فيقسم ما يحبه الإنسان إلى ثلاثة أقسام .

القسم الأول يتعلق بالضرورات كالقوت والملبس والمسكن وصحة البدن .

« فمن قصد بدنه بالضرب والجرح فلا بد أن يغضب ، وكذلك إذا أخذ منه ثوبه الذى يستر عورته ، وكذلك إذا أخرج من داره التى هى مسكنه أو أريق ماؤه الذى لعطشه ، فهذه ضرورات لا يخلو الإنسان من كراهة زوالها ومن غيظ على من يتعرض لها » . (ص ١٦٩) .

القسم الثانى : يتعلق بممتلكات الفرد وما ينتمى إليه مما لا يعتبر ضروريا ، ولكنه صار محبوبا بالعادة (عن طريق الاقتران بالضرورات) .

يقول الغزالى فى ذلك :

« القسم الثانى : ما ليس ضروريا لأحد من الخلق كالجاه والمال الكثير والغلمان والدواب ، فإن هذه الأمور صارت محبوبه بالعادة والجهل بمقاصد الأمور ... ...

وهذه العادات الرديئة هى التى أكثرت محاب الإنسان ومكارهه فأكثرت غضبه ، وكلما كانت الإرادات والشهوات أكثر كان صاحبها أحط رتبة أو أنقص لأن الحاجة صفة نقص فمهما كثرت كثر النقص ، والجاهل أبداً جهده فى أن يزيد من حاجاته وفى شهواته ، وهو لا يدرى أنه مستكثر من أسباب الغم والحزن ، حتى ينتهى بعض الجهال بالعادات الرديئة ومخالطة قرناء السوء إلى أن يغضب لو قيل له : إنك لا تحسن اللعب بالطيور واللعب بالشطرنج .... فالغضب على هذا الجنس ليس بضرورى لأن حبه ليس بضرورى » . (ص ١٦٩) .

القسم الثالث : ماترتبط ضرورته بشخص دون آخر .

يقول الغزالى :

« القسم الثالث : ما يكون ضروريا فى حق بعض الناس دون البعض ، كالكتاب مثلا فى حق العالم لأنه مضطر إليه فيحبه فيغضب على من يحرقه ويغرقه وكذلك أدوات الصناعات فى حق المكتسب الذى لا يمكنه التوصل إلى القوت إلابها فإنما هو وسيلة إلى الضرورى ، والمحبوب يصير ضروريا ومحبوبا ، وهذا يختلف .

وإنما الحب الضرورى ما أشار إليه رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله (من أصبح آمنا فى سربه معافى فى بدنه وله قوت يومه فكأنما حيزت له الدينا بحذافيرها) . » (ص ١٧٠) .

آثار الغضب :

لا شك أن الغضب اضطراب شديد يشمل الفرد فى موقف من المواقف ويؤدى إلى مجموعة من المظاهر أو الأعراض منها آثار فيزيولوجية داخلية وآثار بدنية خارجية وآثار معرفية وآثار وجدانية .

وقد عدد الإمام الغزالى آثار الغضب فيذكر منها (ص ١٦٨) .

ومن آثار هذا الغضب فى الظاهر : تغير اللون وشدة الرعدة فى الأطراف وخروج الأفعال عن الترتيب والنظام ، واضطراب الحركة والكلام ، حتى يظهر الزبد على الأشداق وتحمر الأحداق وتنقلب المناخر وتستحيل الخلقة ، ولو رأى الغضبان فى حالة غضبه قبح

صورته لسكن غضبه حياء من قبح صورته واستحالة خلقته . وقبح باطنه أعظم من قبح ظاهره ، فإن الظاهر عنوان الباطن ، وإنما قبحت صورة الباطن أولا ثم انتشر قبحها إلى الظاهر ثانيا فتغير الظاهر ثمرة تغير الباطن ، فقس الثمرة بالمثمرة فهذا أثره فى الجسد وأما أثره فى اللسان فانطلاقه بالشتم والفحش من الكلام الذى يستحيى منه ذو العقل ويتستحيى منه قائله عند فتور الغضب ، وذلك مع تخبط النظم واضطراب اللفظ .

أما أثره على الأعضاء فالضرب والتهجم والتمزيق والقتل والجرح عند التمكن من غير مبالاة ، فإن هرب منه المغضوب عليه أو فاته بسبب وعجز عن التشفى رجع الغضب على صاحبه فمزق ثوب نفسه ويلطم نفسه ، وقد يضرب بيده على الأرض ، ويعدو عدو الوانه السكران والمدهوش المتحير ، وربما يسقط سريعا لا يطيق العدو والنهوض بسبب شدة الغضب ويعتريه مثل الغشية ، وربمايضرب الجمادات والحيوانات ....

وأما أثره فى القلب فالحقد والحسد وإضمار السوء والشماته .. » (ص ١٦٨).

اثار انعدام أو ضعف الغضب :

حين تعرض الغزالى للحديث عن مستويات الغضب ذكر منها التفريط أى نقص هذا الانفعال ، والإفراط أى زيادته ، والاعتدال الذى يمثل المستوى المطلوب . وقد سبق الغزالى علماء النفس فى التعرف على ما يطلقون عليه الآن نقص التأكيد (أو نقص السلوك التوكيدى Lack of Assertion) . بل إنه قد أوضح خاصية هامة من خصائص الغضب ، وهو أهميته كاستجابة مضادة للقلق ، وكذلك باعتباره عنصرا هاما فى الحكم على الانحراف الشخصى وعمليات الضبط الذاتى فى العلاج .

يقول فى هذا الصدد :

« وأما ثمرة الحمية الضعيفة فقلة الأنفة مما يؤنف منه من التعرض للحرم والزوجة والأمة واحتمال الذل من الأخساء وصغر النفس والقماءة ، وهو أيضا مذموم إذ من ثمراته عدم الغيرة على الحرام ، وهو خنوثة ، قال صلى الله عليه وسلم « إن سعدا لغيور وأنا أغير من سعد وإن الله أغير منى » وإنما خلقت الغيرة لحفظ الإنسان ، ولو تسامح الناس

بذلك لاختلطت الأنساب ، ولذلك قيل كل أمة وضعت الغيرة فى رجالها وضعت الصيانة فى نسائها ، ومن ضعف الغضب الخور والسكوت عند مشاهدة المنكرات ، وقد قال صلى الله عليه وسلم « خير أمتى أحداؤها » يعنى فى الدين ، وقال تعالى « ولا تأخذكم بهما رأفة فى دين الله »[1] . بل من فقد الغضب عجز عن رياضة نفسه ، إذ لا تتم الرياضة إلا بتسليط الغضب على الشهوة ، حتى يغضب على نفسه عند الميل إلى الشهوات الخسيسة . ففقد الغضب مذموم ، وإنما المحمود غضب ينتظر إشارة العقل والدين ، فينبعث حيث تجب الحمية وينطفئ حيث يحسن الحلم ، وحفظه على حد الاعتدال هو الاستقامة التى كلف الله بها عباده ، وهو الوسط الذى وصفه رسول الله صلى الله عليه وسلم حيث قال «خير الأمور أوساطها » فمن مال غضبه إلى الفتور حتى أحس من نفسه بضعف الغيرة وخسة النفس فى احتمال الذل والضيم فى غير محله فينبغى أن يعالج نفسه حتى يقوى غضبه . ومن مال غضبه إلى الإفراط حتى جره إلى التهور واقتحام الفواحش فينبغى أن يعالج نفسه لينقص من سورة الغضب ويقف على الوسط الحق بين الطرفين ، فهو الصراط المستقيم ، وهو أرق من الشعرة وأحد من السيف ... » (ص ١٦٨ - ١٦٩) .

قابلية الغضب للعلاج :

هل يقبل الغضب العلاج ؟ ومتى يجب على الفرد أن يسعى لعلاج الغضب ؟

وبالنسبة للسؤال الأول ، فإذا اعتبرنا أن الغضب سلوك موقفي يعتمد إلى حد ما على ما لدى الفرد من استعداد للغضب (سمة الغضب) وإلى حد ما أيضا على ما تعلمه الفرد من البيئة وما اعتاد عليه من أنماط استجابات فى المواقف المولدة للغضب وعلى الموقف الذى يحدث فيه الغضب (حالة الغضب) ، فإن الغضب باعتباره استجابة موقفية تفاعلية يكون قابلا للعلاج .

أما متى يسعى الفرد لمعالجة الغضب ، فإن ذلك يحدده مقدار بعده عن الحد المطلوب من الغضب الذى يساعد فيه الفرد على الحياة الكريمة ، وهو الحد الذى أشار إليه

(١) سورة النور ٢ .

الامام الغزالى بالإفراط : أى زيادة الغضب ، والتفريط : أى نقص الغضب ، وبالنسبة لزيادة الغضب فإن الغزالى يرى أن المعيار هو الموقف أو المثير الذى ينشأ عنه الغضب فهو يرى أن الغضب أمر ضرورى إذا تعلق بالاعتداء أو التهديد للضروريات التى تحفظ للإنسان حياته . وأما الغضب الذى يتصل بالمراتب العليا من الحاجات أو ما يعرف أحيانا بالحاجات الثانوية (وهى حاجات تستمد قيمتها عادة من ارتباطها بالحاجات الأساسية) فإن الغضب فيها غير محمود .

أما النوع الثانى الذى يرى الإمام الغزالى حاجة الفرد لعلاجه فهو التفريط فى الغضب سواء بنقصه نقصانا واضحا أو انعدامه كلية . بل إن الغزالى فى هذا الصدد يجعل انعدام الغضب كانعدام الإرادة .

وقد أفرد الغزالى فصلا للأسباب المهيجة للغضب (المثيرات) حيث جمعها فى العبارة التالية :

« والأسباب المهيجة للغضب هى : الزهو والعجب والمزاح والهزل والهزء والتعيير والمماراة والمضادة والغدر وشدة الحرص على فضول المال والجاه ، وهى بأجمعها أخلاق رديئة مذمومة شرعا ، ولاخلاص من الغضب مع بقاء هذه الأسباب فلا بد من إزالة هذه الأسباب بأضدادها . » (١٧٢) .

وهذه الأسباب التى ذكرها الغزالى هى الأسباب الخارجية أو المثيرات البيئية ، ولكن فى نفس الوقت تساعدها أسباب داخلية عقلية تتركز فى المفاهيم الخاطئة : « ومن أشد البواعث على الغضب عند أكثر الجهال تسميتهم الغضب شجاعة ورجولية وعزة نفس وكبر همة ، وتلقيبه بالألقاب المحمودة غباوة وجهلا حتى تميل النفس إليه وتستحسنه .. » .

وهكذا نظر الغزالى إلى الغضب نظرة معرفية بعد أن نظر إليه نظرة سلوكية ، فهو يرى أن المفاهيم الخاطئة مثل تسمية الغضب شجاعة تمثل جانبا من أسباب اعتياد الغضب وهذا الجانب المعرفى فى تفسير الغضب لم يعرفه علم النفس إلا حديثا وفى الربع قرن الأخير فقط .

كذلك فقد قدم الغزالى تفسيرا لحدوث الغضب يرجع فيه الغضب إلى التشبه بالأكابر . « وقد يتأكد ذلك بحكاية شدة الغضب عن الأكابر فى معرض ـ المدح بالشجاعة ، والنفوس مائلة إلى التشبه بالأكابر فيهيج الغضب إلى قلبه بسببه . وتسمية هذا عزة نفس وشجاعة جهل ، بل هو مرض قلب ونقصان عقل وهو لضعف النفس ونقصانها ، وآية ضعف النفس أن المريض أسرع غضبا من الصحيح ، والمرأة أسرع غضبا من الرجل ، والصغير أسرع غضبا من الرجل الكبير ، والشيخ الضعيف أسرع غضبا من الكهل ، وذو الخلق السيء والرذائل القبيحة أسرع غضبا من صاحب الفضائل ، فالرذل يغضب لشهوته إذا فاتته اللقمة ، ولبخله إذا فاتته الحبة ، حتى إنه يغضب على اهله وولده وأصحابه . بل القوى من يملك نفسه عند الغضب كما قال صلى الله عليه وسلم «ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذى يملك نفسه عند الغضب » بل ينبغى هذا الجاهل بأن تتلى عليه حكايات أهل الحلم والعفو وما استحسن منهم من كظم الغيظ ، فإن ذلك منقول عن الأنبياء والأولياء والحكماء والعلماء وأكابر الملوك الفضلاء ». (ص ١٧٢ - ١٧٣) .

هكذا أرجع الغزالى تعلم الغضب إلى التشبه بنماذج الغضب نتيجة لما يمتدحون به فى ذلك ، وهذا النوع من التعلم هو ما يشار إليه فى علم النفس الحديث بالتعلم من النماذج السلوكية Modeling ، وهذه النماذج نماذج ضمنية Covert Models حيث تشتمل عليها القصص المتداولة . كما يرى أن العلاج يمكن أن يكون بنفس الأسلوب بأن يتعلم من نماذج طيبة من خلال حكايات أهل الحلم والعفو وما استحسن منهم من كظم الغيظ ، ولعل فى السيرة النبوية المطهرة ، الكثير مما يدل على حلم الرسول صلوات الله وسلامه عليه ، وعلى مبادرته إلى العفو وأمره بالرفق وعدم الغضب . كما يؤكد على أن الغضب يمثل ضعفا فى السلوك وأنه يرتبط بجوانب ضعف متنوعة مثل الأنوثة والطفولة والشيخوخة ، ويستدل على أن ضبط النفس عند الغضب هو القوة من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم « ليس الشديد بالصرعة وإنما الشديد الذى يملك نفسه عند الغضب » .

إن المجلات النفسية الصادرة فى الغرب تطالعنا هذه الأيام بفيض من البحوث تحمل مصطلحا جديدا عن الشخصية أسموه The hardy Personality وهى بمعناها الحرفى الشخصية الشديدة ، وبمعناها الإجرائى أولئك الأشخاص الذين يمكنهم أن يمروا فى مواقف شديدة دون أن تحدث لديهم انفعالات أو آثار سلبية ... وصدق الرسول الأعظم معلم البشرية « وإنما الشديد الذى يملك نفسه عند الغضب » .

علاج الغضب :

فى السنة النبوية المطهرة كثير من الأحاديث التى تنفر من الغضب وتبغضه للمسلم ، وفى أفعال النبى صلى الله عليه وسلم ما يعطينا القدوة والأسوة الحسنة فى الحم والعفو ، ويؤكد القرآن الكريم على قاعدة العفو عند الغضب :

« والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين » .

(آل عمران ١٣٤)

« خذ العفوَ وأْمُرْ بالعُرْفِ وأعْرِضْ عَن الجاهلين » .

(الأعراف ١٩٩)

والذين يجتنبون كبائر الإثمِ والفواحشَ وإذا ما غضبوا هم يغفرون » .

(الشورى ٣٧)

« ولَمَنْ صبر وغفر إن ذلك لَمِنْ عَزْمِ الأمورِ » .

(الشورى ٤٣)

« وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هونا وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما » .

(الفرقان ٦٣)

ويمكن أن نتتبع النموذج الإسلامى لعلاج الغضب ، والقائم على الكتاب والسنة من خلال تتبع ذلك النموذج الذى أورده الإمام الغزالى ...

يبدأ الغزالى حديثة فى هذا الجانب تحت عنوان: بيان علاج الغضب بعد هيجانه - حيث يذكر أن ما أورده فى مناقشة عن أسباب الغضب إنما يدخل كجانب وقائى.

« حسم لمداد الغضب وقطع أسبابه حتى لا يهيج ، فإذا ما جرى سبب هيجه فعنده يجب التثبت حتى لا يضطر صاحبه إلى العمل به على الوجه المذموم ، وإنما يعالج الغضب عند هيجانه بمعجون العلم والعمل . » (ص١٧٣) .

هكذا يحدد الغزالى أن هناك علاجات للغضب باعتباره عادة وعلاجات للغضب باعتباره حالة أثناء حدوثها وأن هناك محورين أساسيين للعلاج هما : العلم والعمل .

أولا: العلم :

ومقصود الغزالى بهذا الجانب هو استخدام العمليات العقلية (المعرفية Cogni-tive) ويحدد تحته ستة أمور :

١ - أن يتفكر فى الأخبار التى تدل على فضل كظم الغيظ .

٢ - أن يخوف نفسه بعقاب الله وأن قدرة الله عليه أعظم من قدرته هو على غيره .

٣ - أن يحذر نفسه عاقبة العداوة والانتقام ... أى أن يخوف نفسه بعواقب الغضب فى الدنيا (ردود فعل الآخرين) .

٤ - أن يتفكر فى قبح صورته عند الغضب بأن يتذكر صورة غيره فى حالة الغضب . (التنفير الذاتى والنمذجة الذاتية) .

٥ - ان يتفكر فى السبب الذى يدعوه إلى الانتقام ويمنعه من كظم الغيظ ، فيقول لنفسه «ما أعجبك ، تأنفين من الاحتمال الآن ولا تأنفين من خزى يوم القيامة والافتضاح إذا أخذ هذا بيدك وانتقم منك ، وتحذرين من أن تصغرى فى أعين الناس ولا تحذرين أن تصغرى عند الله والملائكة والنبيين ؟ » (ص ١٧٣ - ١٧٤) . وبمعنى آخر فإنه يعيد تصوير المشكلة Reframing أو يقوم بعمليه مراجعة منطقية .

٦ - « أن يعلم أن غضبه من تعجبه من جريان الشيء على وفق مراد الله لاعلى وفق مراده ، فكيف يقول مرادى أولى من مراد الله ؟ ويوشك أن يكون غضب الله عليه أعظم من غضبه » (ص ١٧٤) .

ثانيا : العمل :

أما العمل (أى التصرفات والإجراءات الظاهرة) فيضع الإمام الغزالى تحتها مجموعة من الإجراءات على النحو التالى :

١ - الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم :

« تقول بلسانك أعوذ بالله من الشيطان الرجيم . هكذا أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يقال عند الغيظ . وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا غضبت عائشة أخذ بأنفها وقال « يا عويش قولى اللهم رب النبى محمد اغفر لى ذنبى وأذهب غيظ قلبى وأجرنى من مضلات الفتن » فيستحب أن تقول ذلك .

٢ - الحركة البدنية :

وفى هذا الإجراء فإن الغاضب يغير من هيئته ووضعه - ولعل فى هذا التغيير مساعدة على تغيير الجوانب البيولوجية ، وفى نفس الوقت أن الفرد كلما ابتعد عن وضع الوقوف ابتعد عن الإحساس بالقوة التى يستثيرها الغضب (فيزيولوجيا) .

« فاجلس إن كنت قائما واضطجع إن كنت جالسا واقرب من الأرض التى منها خلقت لتعرف بذلك نفسك ، واطلب بالجلوس والاضطجاع السكون فإن سبب الغضب الحرارة وسبب الحرارة الحركة (المقصود بالحرارة هنا : الطاقة) ، فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم « إن الغضب جمرة توقد فى القلب » ألم تروا إلى انتفاخ أوداجه وحمرة عينيه ، فإذا وجد أحدكم من ذلك شيئا فإن كان قائما فليجلس وإن كان جالسا فلينم » (ص ١٧٤) .

٣ - استخدام الماء :

والأسلوب الإسلامى فى هذا الصدد هو الوضوء أو الاغتسال . ولا شك أن استخدام الماء يغير من الموقف الذى يقف فيه الفرد بالإضافة إلى آثاره على الجسم مما يؤدى إلى تغيير الحالة الفيزيولوجية الناشئة عن الغضب .

« فإن لم يزل ذلك (أى نتيجة الحركة) فليتوضأ بالماء البارد أو يغتسل فإن النار لا يطفئها إلا الماء ، فقد قال صلى الله عليه وسلم « إذا غضب أحدكم فليتوضأ بالماء

فإنما الغضب من النار » . وفى رواية « إن الغضب من الشيطان وإن الشيطان خلق من النار وإنما تطفأ النار بالماء فإذا غضب أحدكم فليتوضأ » .

والمتأمل فى هذه الأساليب الثلاثة والتى استمدها الإمام الغزالى من السنة النبوية المطهرة يجد أنها تمثل كل ما انتهى إليه علم النفس المعاصر فى السنوات الاخيرة وتتميز عليه بجانبين أساسيين :

أولهما : الاستفادة من الجانب الدينى فى حياة الفرد والذى يمثل بعداً فطريا أهمله الباحثون فى مجال علم النفس .

وثانيهما : أنها أسبق على ظهور علم النفس بثلاثة عشر قرنا من الزمان .

وإذا كان الغزالى قد أفرد للعلم جانبا أساسيا فإن هذا الجانب (الجانب المعرفى) لم يعرف إلا حديثا فى علم النفس العلاجى والإرشادى ، كذلك فإنه قد ركز على علاج الفرد لنفسه ، واعتمادا على هذا الأساليب الدينية المنشأ السهلة الاستخدام .

وإذا نظرنا إلى الاجراءات العملية ، قولية أو إجرائية نجد فى مقدمتها الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم - يكررها الفرد لنفسه ، وهى بلغة علم النفس تعمل كاستجابات مضادة أقوى من استجابة الغضب ، وتشتمل على جانب رفض لهذا الدخيل على نفسه الغضب ، وما يترتب عليه من أضرار ، وهى كلها من فعل الشيطان ، وجانب استعانة بالله سبحانه وتعالى القادر على اذهاب كيد الشيطان ، وفى محاولات حديثة فى مجال العلاج النفسى نجد وولبيه يقترح أسلوبا أطلق عليه وقف التفكير Thought stopping يعتمد على أمر يصدره الشخص لنفسه بقوله « توقف » بصوت عالٍ ، والمقارنة غير واردة بين أسلوبين ، أحدهما يستند إلى أسساس شرعى دينى ويستمد فيه الفرد العون من خالقه ، وبين أسلوب يستخدم فيه الفرد أمرا موجها إلى ذاته بالتوقف . وفى نفس الوقت فإن القوة التى يستمدها الفرد فى الاستعاذه بالله قوة تفوق كثيرا ما يستمده من قول ظاهر لا يستند إلا إلى قرار داخلى .

ولعلى أضيف إلى ما أورده الغزالى فى علاج الغضب مجموعة من الأساليب الإسلامية التى تؤدى إلى استبعاد سلوك الغضب ومنها :

١ - ذكر الله سبحانه وتعالى :

وقد يحضرنى فى هذا الخصوص ما يحدث أثناء مجالس التنازع حين تحتدم المناقشات ويذكر واحد من الحضور المتخاصمين بذكر الله سبحانه وتعالى ، ومع قول لا إله إلا الله فإن الأمور تهدأ إلى مرحلة أدنى من الغضب ، مما يعطى فرصة إلى إعمال الفكر والعقل بدلا من توجه الدم إلى أعضاء الحركة .

٢ - قراءة القرآن :

ومما لاشك فيه أن قراءة القرآن تبعث الطمأنينة فى النفس وأنها تقرب الإنسان من حقيقة ومن واقع دنياه وأنها دار الفناء مما يصغر من شأن ما يغضبه ويقربه من العفو والحلم وكظم الغيظ .

٣ - الانصراف إلى العبادة :

فبعد أن يتوضأ الفرد يمكنه أن يقوم إلى أداء الصلاة (نافلة) وربما يكون ذلك بعد قراءة ما تيسر من القرآن . وبالتالى يمكن أن نتبع الترتيب التالى :

١ - الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم .

٢ - التحرك من وضع الوقوف إلى الجلوس أو من الجلوس إلى الاضطجاع .

٣ - الوضوء .

٤ - التوجه إلى المسجد .

٥ - تحية المسجد .

٦ - قراءة ماتيسر من القرآن .

٧ - أداء الصلاة مع الجماعة .

٨ - الذكر والتسبيح .

٩ - الدعاء .

٤ - إجراءات لتصحيح موقف الخطأ :

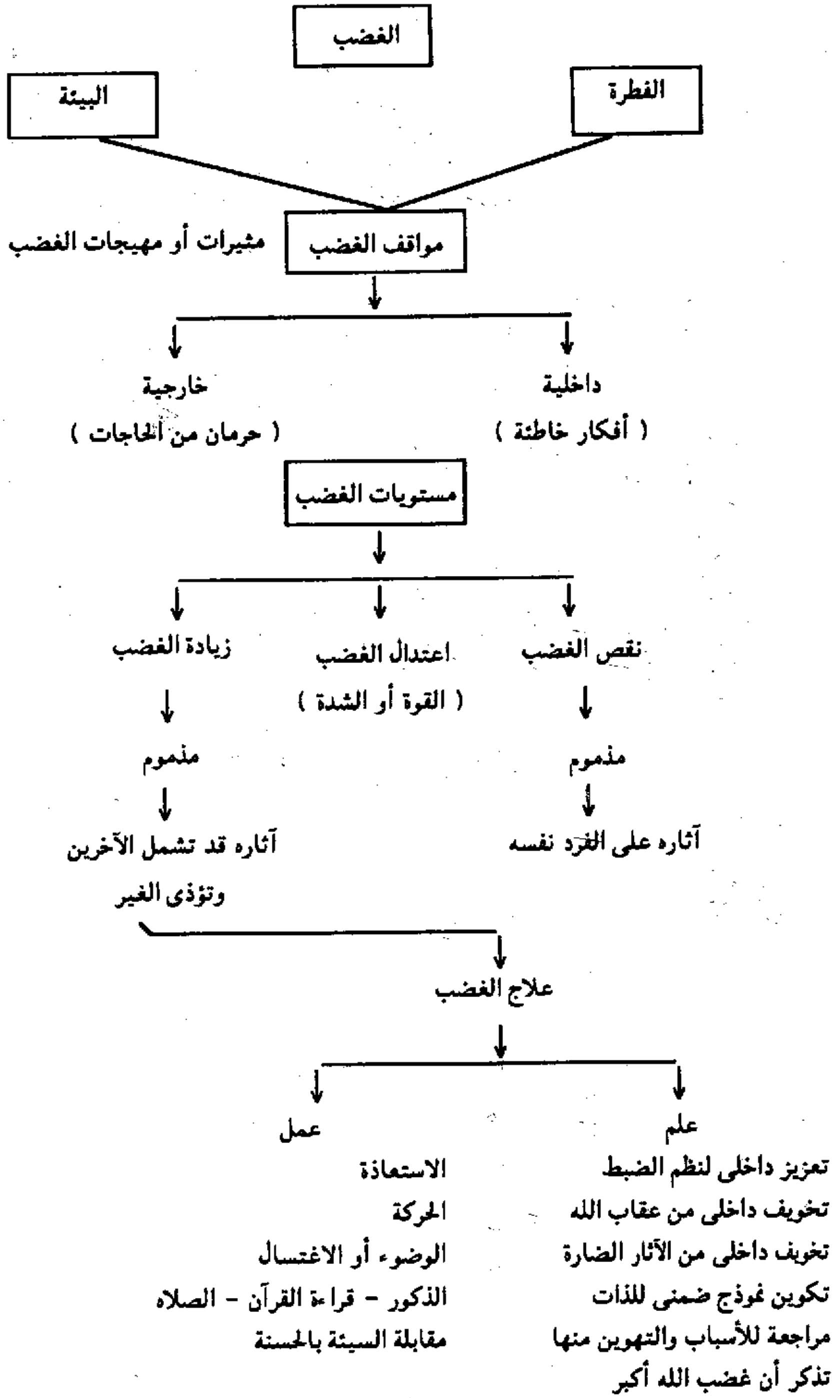
مثلا عن طريق التحكيم والمصالحة أو إزالة الضرر أو غير ذلك من إلزام النفس بفعل الخيرات والعفو وكظم الغيظ ومالأمر الله به من الدفع بالحسنة بدل السيئة : « ولا تستوى الحسنة ولا السيئة ادفع بالتى هى أحسن فإذا الذى بينك وبينه عداوة كأنه ولى حميم » . (فصلت ٣٤)

وهذه القاعدة الاسلامية العامة قاعدة مواجهة السلوك الأدنى بالسلوك الأفضل ، تعتبر من القواعد الأساسية التى يبنى عليها المسلم عمله ، وهى تدفع بالحسم إلى مراجعة نفسه وتصرفاته ومن ثم تغيير ما لديه من أفكار أو مفاهيم خاطئة ويؤدى به ذلك إلى تغيير السلوك .

الخلاصة :

عرضنا فى هذه العجالة لنموذج إسلامى لمعالجة الغضب ، وقد تم بناء هذا النموذج أساسا على النموذج الذى أوضحه الإمام أبو حامد الغزالى والذى استقاه من المصادر الإسلامية ، كتاب الله وسنة نبيه وأعمال السلف الصالح ، وهذا النموذج سواء كان فى تحديده لطبيعة الغضب وأسبابه ومستوياته أو فى أساليب العلاج من النماذج الأساسية التى يمكن للمرشد والمعالج المسلم أن يستفيد منه ، وقد حاولنا اثناء العرض بيان بعض الجوانب من وجهة نظر علم النفس الحديث ويبقى ان هذا النموذج لا يجسد نظرية نفسية واحدة بل يمكن ان يتجاوز علم النفس إلى الآثار الفيزيولوجية والبيولوجية وهو قبل ذلك وبعد ذلك يتفوق على النماذج التى تستند إلى التصور الفلسفى أو إلى التجريب الإمبيريقى والتى يعيبها دائما أن المنطلقات والفرضيات الأساسية لم تأخذ فى اعتبارها الجانب الدينى (الروحى) فى حياة الإنسان كما إنها أهملت حتى بعض الجوانب المعروفة ، وذلك للعجز عن دراستها أو لعدم الاقتناع بأهميتها (مثلا الجوانب المعرفية التى لم تدخل إلا منذ وقت قريب سواء فى تفسير أو علاج الغضب) - وقد اشتمل نموذج الغزالى على توضيح للدوافع من حيث أنها أساسيه وثانويه ومن حيث انها عامة وخاصة أيضا وكذلك تناوله لنقص الغضب وهو أمر بدأ الاهتمام به حديثا فى علم

النفس تحت عنوان السلوك التوكيدى Assertion (أو تأكيد الذات) - كما اشتمل النموذج على إشارة لأهمية الغضب فى تغيير السلوك من خلال عمليه التقويم الذاتى وهو أمر لم يبدأ ايضا إلا منذ سنوات قليلة فى علم النفس . وكذلك فإن استخدامه لأسلوب الذات كنموذج Self as a model فى الجانب العلمى للعلاج واستخدام أسلوب النمذجه الضمنية وأسلوب مراجعة التفكير هذه كلها اساليب يحاول المعالجون النفسيون اللجوء إليها ولكن فى صور آلية متقطعة لا تجمع بينها وحده المصدر ولا شمولية الإجراء ..



شكل (٢٤) تصور لنموذج تفسير الغضب وعلاجه عند الامام الغزالى

مراجع الفصل العاشر

أولا : المراجع العربية :

الشناوى ، محمد محروس نظريات الإرشاد والعلاج النفسى القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر ١٩٩٤ .

الشناوى ، محمد محروس التصوير الإسلامى لنماذج السلوك البشرى : دراسة نفسية إسلامية مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية العدد الثامن ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م ص ص ٣٥٢ - ٤١٠ .

الشناوى ، محمد محروس نموذج تهذيب الأخلاق عند الغزالى ومقارنته بالنموذج العلاج السلوكى الحديث رسالة الخليج العربى ع ٢٢ السنة السابعة ١٤٠٧ - ١٩٨٧ .

الغزالى ، أبوحامد محمد بن محمد احيـاء علوم الدين (جـ ٣) بيـروت دار المعرفة ١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

Ausubel, D.P. (1963) The Psychology of meaningful verbal material. NewYork : Grune & Stratton.

Ausubel, D.P. (1966) Early versus delayed review in meaningful learning. Psychology of the Schols. 3,195-198.

Ausubel, D.P., Novack, J. D. & Hanesian, H. (1978) Educational Psychology : A Cognitive view (2nd ed)
NewYork : Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. (1977), Social Learning theory.
Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bandura, A. & Simon, K.M. (1977) The role of proximal intentions in Self regulation of refractory behavior. Cognitive Therapy and Research., 1, 177-193.

Beck, A.T. (1967) Depression. New York: Hoeber-Harper.

Beck, A.T. (1976) Cognitive therapy and emotional disorders.
New York : International Universities Press.

Beck, A. T & Emery, G. (1985) Anxiety disorders and Phobias NewYork : Basic Books.

Bolstad, O.D., & Johnson, S.M. (1972) Self-regulation in the modification of disruptive classroom behavior. Journal of Applied Behavior Analysis. s, 5, 443-454.

Brady, J.P. (1972) Systematic desensitization in W. S. Agras (Ed) Behavior modification : Principle and Clinical applications, Boston. Mass. Little-Brown.

Cautela, J.R. (1970) Covert reinforcement. Behavior Therapy. 1, 33-50.

Cautela, J.R (1971) Covert modeling. Paper presented at the fifth annual meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy. Washington. D.C

Cautela, J.R., Flannery, R., & Hanley, S. (1974) Covert modeling : An experimental test. Behavior Therapy. 5, 494-502.

Coates, T.J., & Thoreson, C.E. (1977) How to sleep better. Englewood cliffs, N.J : Prentice-Hall.

Cormier, W.H & Cormier, L.S. (1985) Interviewing strategies for helpers. Monterey, CA : Brooks/ Cole.

Dewey, J. (1896) The reflex arc Concept in Psychology. Psychological Review. 3, 357-370.

Dewey, J. (1960) How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Lexington, Mass : Heath.

Dixon, D.N. & Glover, J.A. (1984) Counseling : A problem-Solving approach. New York : John Wiley & Sons.

Drabman, R.S., Spitalink, R., & O'leary, K.D. (1973) Teaching Self-Control to disruptive children. Journal of Abnormal Psychology. 82, 10-16.

Ellis, A. (1962) Reason and emotion in Psycholtherapy. NewYork: Lyle Stuart.

Ellis, A (1970) The esence of national psycho-therrpy : A Comprehensive approach to treatment. New York ; Institute for Rational living.

Ellis, A. (1975) Growth through reason. North Hollywood, CA: Wilshire Book Company.

Ellis, A. (1984) Rational-emotive therapy and Cognitive behavior therpy. New York: Springer.

Ellis, A. & Grieger, R. (1977) Handback of rational-emotive therapy. NewYork: Springer.

Evans, I.M. (1976) Classical Conditioning. In M.P. Feldman & A. Boadhurst (Eds) The theoretical and experimental bases of behavior therapy. New York: Wiley.

Ewart, C. (1978) Self- observation in natural environments : Reactive effects of behav-

ior desirability and goal Setting. Cognitive Therapy and Research., 2, 39-56.

Gagne, R.M. (1977) The Conditions of Learning (2nd ed) New York : Holt, Rinehart & Winston.

Gellatt, H.B. (1962) Decision-making : A conceptual frame of reference for Counseling. Journal of Counseling Psychology. 9, 240-245.

Gellat, H., Varenhorst, B., Carey, R & Miller G. (1973) Decisions and outcomes (A Leader's Guide) New York: College entrance Examination Board.

Goldfried, M.R. (1977) The use of relaxation and cognitive relabeling as Coping Skills. In R.B. Stuart (Ed) Behavioral self-management : Strategies, techmiques and outcomes (pp. 82-116) New York: Bruner/Mazel.

Haley, J. (1977) Problem-Solving therapy. San Francisco : Jossy-Bass.

Hansen, J.C., Stevic, R.R., & Warner, R.W. (1977) Counseling : Theory and Process (2nd ed) Boston: Allyn and Bacon.

Hayes, J.R (1978) Cognitive Psychology : Thinking and Creating. Homewood, Ill.: Dorsey Press.

Hicks, D. (1965) Imitation and retention of film-mediated and agressive Peer and adult models. Journal of Personality and Social Psychology. 2: 97-100.

Hicks, D. (1968) Short and Long term retention of effectively varied modeled behavior. Psychonomic Science. 11, 369-370.

Hersen, M., Eisler, R.M. & Miller, P.M. (1974) An experimental analysis of generalization in assertive training. Behavior Research and Therapy. 12, 295-310.

Jacobson, E. (1938) Progressive relaxation. Chicago : University of Chicago Press.

Jones, M.C. (1924) The elimination of children's fears. Journal of Experimental Psychology. 1, 383-390.

Kanfer, F.H. (1970) Self- monitoring : Methodological limitations and clinical applications. Journal of Consulting and Clinical psychology. 35, 148-152.

Kanfer, F.H. (1980) Self-managemeut Methods. Ln F.H. Kanfer & A.P. Goldstein (Eds) Helping people change (pp 309-355) NewYork: Pergamon Press.

Kazdin, A.E. (1974) Covert modeling, model similarity, and reduction of avoidance behavior. Journal of Abnormal Psychology. 83: 240-525.

Kazdin, A.E. (1974a) Effects of Covert modeling and modeling reinforement an assertive behavior Behavior Therapy. 7, 211-222.

Köhler, A (1925) The mentality of apes. New York : Harcout, Brace (German edition originally Published 1917).

Krumboltz, J.D. & Thoreson, C.E. (1976) Counseling methods. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Lang, A.J, & Jacubowski (1976) Responsible assertive behavior : Cognitive/ behavioral procedures for trainers. Champaign, 11: Resernch press.

Lovaas, O.T.& Newsom, C.D (1976) Behavior modification with psychotic children. In H. Leitenberg (Ed) Handbook of behavior modification and behavior therapy. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Luria, A. (1961) The role of Speech in the regulation of normal and abnormal behavior. New York : Liveright.

Mahoney, M.J (1971) The Self-management of covert behavior. A case Study. Behavior Therapy. 2, 575-578.

Meichenbaum, D.N. (1974) Therapist manual for cognitive-behavior modification. Unpubilished manuscript. University of waterloo, waterloo , Ontario, Canada.

Meichenbaum, D.H. (1977) Cognitive-behavior modification NewYork: Plenum.

Meichenbaum, D.H & Goodman, J. (1971) Training impulsive children to talk to themselves. A means of developing Self-control. Journal of Abnormal psychology, 77, 115-126.

Melamed, B. Co & Siegel, L.J. (1975) Reduction of anxiety in clildren facing hospitalization and surgery by use of filmed modeling. Journal of Consulting and clinical. psychology. 43, 511-521.

Moreno, J.L. (1946) Psychodrama (Vol 1) New York : Beacon House.

Moreno, J.L. (1955) The discovery of the spontaneous man with special emphasis upon the technique of role reversal. Group Psychotherapy, 8, 103-129.

Newell, A & Simon, H.A (1972) Human Problem Solving Englewood Cliffs, N.J : Prentice-Hall.

Occonor, R.P (1969) Modification of Social withdrawl through sympolic modeling Journal of Applied Behavior Analysis. 2, 15-22.

Olin, R.J (1976) Thought stopping : Some Cautionary observations. Behavior Therapy. 7, 706-707.

Pavloy, I.P (1927) Conditioned reflexes : An Investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. New York: Oxford University Press.

Pietrofesa, J.J & Splete, H.H (1976) Career development : Theory and research, New York : Grune & Straton .

Rathus, S.A. (1973) A 30-item schedule for assessing assertive behavior. Behavior Therapy.4, 398-406.

Rogers, C.R (1951) Client Centered therapy : Its current Practice, limitations and theory. Boston : Houghton Miffline.

Rogers, C.R. & (1961) On becoming a person : A therapist's View of psychotherapy, Boston: Houghton Mifflin.

Rimm, D.C. & Masters, J.C.(1979) Behavior therapy: Technique and empirical findings (2nd ed) New York : Academic Press.

Salter, A. (1948) Conditioned reflex therapy. New York : Farrar, Straus & Giroux.

Sagotsky, G., patterson, C.J. & Lepper, M.R (1978) Effects of training in self-monitoring and goal-setting techniques on classroom study behavior and academic performance. Journal of Experimental Child Psychology. 25, 242-253.

Sherman, A.R. (1972) Real- life exposure as primary therapeutic factor in the desensitzation treatnents of fear. Journal of Abnormal Psyhology. 79, 19-28.

Skinner, B.F. (1938) Behavior of Orgamisms. New York : Appleton-Century-Crofts.

Stewart, M.A (19 61) Psychotherapy by reciprocal inhibition. American journal of Psychiatry. 118, 175-77.

Stuart, R.B. (1977) Behavioral, Self-management: Strategies, techniques and outcomes. New York : Bruner/Mazel.

Taylor, D.W.A. (1971) A comparison of group desensitization with two Control procedures in the treatment of test anxitey. Behavioral Research and therapy. 9, 281-284.

Thoreson, C.E.& Mahoney, M.J (1974) Behavioral self-Control New York : Holt, Rinehart and winston.

Thorndike, E. L (1911) Animal intelligence. New York : MacMillan.

Thorndike, E.L. (1913) Educational psychology (3vol) New York : Teachers College Press.

Urban, H.B. & Ford, D.H (1971) Some historical and conceptual perspectives on psychotherapy and behavior change. in. A.E. Bergin & S.L. Garfield (Eds) Handbook of Psychotherapy and behavior change.: An empirical analysis. New York. Wiley.

Watson, J.B. & Rayner, R.C (1920) Conditioned emotional reactions Journal of experimental psychology. 3, 1-14.

Wertheimer, M. (1945) Productive thinking. New York.: Harper & Row wicklegren, W.A. (1974) How to solve problems. Son francisco: Freeman.

Wilson, G.t. & O'leary, K.D. (1980) Principles of behavior therapy. Englewood, Cliffs, N.J : Prentice-Hall.

Wisocki, P.A. & Rooney, E.J. (1974) A comparison of thought stopping and covert sensitization techniques in the treatment of Smoking : A brief report. Psychological Record, 24, 191-192.

Wolpe, J. (1958) Psychotherapy by reciprocal Inhibition. Stanford, CA: Stanford University Press.

Wolpe, J. (1969) The practice of behavior therapy. New York : Pergamon Press.

Wolpe, J. (1982) The practice of behavior therapy (3rd ed). New York : Pergaman Press.

Wolpe, J. & Lazarus, A.A. (1966) Behavior therapy techniques. New York : Pergamon Press.

الفصل الحادى العاشـر

تقويم العملية الارشادية والعلاجية

معنى التقويم :

يعرف رايكين (١٩٥٣) Riecken التقويم Evaluation بأنه :

« قياس النتائج المرغوبة وغير المرغوبة ، لإجراء قُصِدَ به إحراز هدف ما يعطيه القائم بالإجراء قيمة . ونعنى بالإجراءات المحاولة الواعية لتغيير شيء ما حول فرد آخر أو جماعة (وقد يكون الإجراء مقصودا به المحافظة على شيء كما هو كما يحدث فى برامج الوقاية من الإنحراف أو المرض) ، ويقصد بكلمة برنامج مجموعة من العمليات أو الاجراءات التى من شأنها أن تنتج آثارا مرغوبة ، ومثل هذه الآثار المرغوبة يمكن أن نسميها أهداف البرنامج . وفى المعتاد أن ينفذ البرنامج من خلال مؤسسة . »

أمـا بروفس (١٩٦٩) Provus فقد عرف تقويم البرامج فى صورة علاقة بين المستهدف من البرنامج والإنجاز الفعلى فيه فيقول :

« إن الغرض من تقويم البرامج هو تحديد ما إذا كنا نعدل أو نبقى أو ننهى برنامجا ما . والتقويم هو عملية :

(أ) لاتفاق على معيار للبرنامج .

(ب) تحديد ما إذا كان هناك اختلاف بين جانب ما من جوانب البرنامج وبين المعيار الذى يحكم هذا الجانب من البرنامج .

(جـ) استخدام المعلومات الخاصة بهذا الاختلاف (الفجوة) لتحديد نقاط الضعف فى البرنامج .

ويعرف المؤلف التقويم (١٩٨٢) بأنه :

« عمليه تحديد كفاءة وفاعلية برنامج ما بالمقارنة ببرامج أخرى مماثلة وبالرجوع للأهداف المحددة له ، وتتناول هذه العملية المدخلات Inputs والعمليات Proceses ، والنواتج Outcomes » (الشناوى ١٩٨٢)

والتقويم فى مجال الإرشاد يمثل خطوة هامة فى عملية الإرشاد حيث يحتاج المرشد أن يحكم على مدى نجاحه سواء فى عمله الإرشادى أو فى النتائج التى حققها مع المسترشد مقارنة بما تحدد من أهداف سابقة .

ويؤكد كورميير وكورميير (١٩٨٥) Cormier & Cormier على أن التقويم يعتبر جزءا رئيسيا من عملية الإرشاد ، وهو جانب حيوى فى هذه العملية شأنه شأن باقى الجوانب (الخطوات) . وتقويم الإرشاد يشجع كلا من المرشد والمسترشد ، ويشير إلى مدى تحقيق أهداف الإرشاد .

كما يشير إيجان (١٩٧٥) Egan لذلك أيضا فيقول :

إن النتائج الملموسة هى عصب عملية التعزيز فى الإرشاد . وإذا أردنا أن نشجع المسترشد على المضى فى الإرشاد فإنه من الواجب أن يلمس النتائج . ومن ثم فإن كلا من المرشد والمسترشد ينبغى أن يكونا قادرين على الحكم على ما إذا كان البرنامج قد طبق أم لا ، وإلى أى درجة كان هذا التطبيق وما هى نتائجه . (ص ٢٢٥) .

وعلى الرغم من الشبه بين تقويم البرنامج الإرشادى وما يجرى فى البحوث التجريبية فإن التقويم يختلف عن البحث التجريبى ، حيث يهدف البحث التجريبى إلى البحث عن العلاقة السببية أو الحقيقة بينما التقويم فى الإرشاد يعتبر بشكل أكبر عملية اختبار مزدوجة . والبيانات التى تجمع فى تقويم الإرشاد تستخدم لاتخاذ قرارات حول اختيار إستراتيجيات (طرق) الإرشاد ، وكذلك حول الدرجة التى تحققت بها الأهداف المحددة للمسترشد . وقد لخص ماهونى (1977) Mahoney استخدام جمع البيانات فى اتخاذ القررات حول عملية ونتائج الإرشاد على النحو التالى :

« إن المرشد الفعال يستخدم البيانات ليوجه جهوده نحو الوصول إلى نتيجة ، وبصرف النظر عن التحيز النظرى أو التفضيل الإجرائى فإنه يعدل إستراتيجيات الإرشاد لتكون مناسبة مع ما تلقاه من معلومات » (١٩٧٧ ص ٢٤١) .

أهداف التقويم فى الإرشاد :

إن المرشد والمسترشد فى تقويم الإرشاد يحاولان أن يراقبا ويقدرا التغير الذى حدث . وهناك هدفان أساسيان لإجراء تقويم الإرشاد :

الغرض الأول : هو تقدير نتائج الإرشاد .

الغرض الثانى : هو تقويم عملية الإرشاد .

وبالنسبة للغرض الأول : تقدير نتائج الإرشاد فإن التقويم يساعد المرشد والمسترشد على تحديد نوع ووجهة وكمية التغير فى السلوك (الظاهر والداخلى) الذى أظهره المسترشد خلال الإرشاد وبعده .

يلخص لويد هذا الجانب فيقول (LLoyd d 1983 p36)

« إن مقاييس التغير الفردية تقع فى ثلاث مجموعات . ففى المجموعة الأولى ، تعد معظم المقاييس ببساطة للتعرف على ما إذا كان المسترشد قد تغير خلال عملية الإرشاد ، مثلا : التقديرات « قبل - بعد » للمستوى العام لأداء المسترشد ، أو التقديرات المتعددة « قبل - بعد » للأعراض لدى المسترشد . وفى المجموعة الثانية ، وهى أقل تكرارا بكثير عن المجموعة الأولى ، تعد المقاييس لمعرفة ما إذا كان أحد المسترشدين قد تغير كنتيجة للإرشاد - كما فى حالة تصميمات الحالة الواحدة . وفى المجموعة الثالثة ، تعد المقاييس للتعرف على ما إذا كان أحد المسترشدين قد تغير بدرجة كافية أثناء الإرشاد بحيث يحقق تحسنا فى أدائه اليومى .

وبالنسبة للغرض الثانى وهو الخاص بتقويم العملية الإرشادية نفسها ، فإنه على وجه التحديد يمكن استخدام البيانات التى تجمع أثناء الإرشاد لمعرفة ما إذا كانت إستراتيجية ما تساعد المسترشد بالطريقة المحددة ، وما إذا كان المسترشد يستخدم الإستراتيجية بدقة وانتظام .

ويلخص هوسفورد ودى فيسر (١٩٧٤) Hosford & de Visser عملية التقويم في هذه الحالة فيقول :

إن ملاحظات المرشد لسلوك المسترشد قرب إقفال الحالة تساعد على أن يقارن بسهولة مع بيانات خط الأساس إذا كان المرشد يسجل نفس السلوك المستهدف بنفس الطريقة ولنفس المدة من الزمن كما كان يحدث في الملاحظات الأولى . ومن شأن ذلك أن يزود المرشد بمقياس موضوعى عن نجاح إجراءاته التعليمية . وإذا كانت البيانات تشير إلى أن هناك تغيرا ضئيلا قد حدث في السلوك أو لم يحدث تغير فإن الإستراتيجيات التعليمية (السلوكية) يجب أن يعاد تقويمها وربما يتم تغييرها » (P81)

وعلى الرغم من أن تقويم الإرشاد يمكن أن يعطى معلومات قيمة عن عملية الإرشاد ونتائجه فإنه ليس معادلا في الدقة مثل التقويم الذى يجرى تحت ظروف تجريبية محكمة الضبط . وبمعنى آخر فإن تقويم الإرشاد لا يؤكد لنا أن التغير قد حدث فقط نتيجة لاستخدام إستراتيجية معينة وإنما قد تتأثر نتائج الإرشاد بعوامل أخرى وربما يكون من الصعب استبعاد هذه العوامل مثل : تأثير المرشد والعلاقة الإرشادية ، وخصائص المسترشد . حيث إن إدراك الفرد لدوره يؤثر على سلوكه خلال الإرشاد ، والتعليمات التى يتلقاها المسترشد وكذلك اعتقاده في النجاح ، والتأثر بالقياس نفسه حيث قد تساعد عملية القياس على حدوث تغير في السلوك .

إجراء تقويم نتائج الإرشاد Outcome Evaluation

يجب أن تكون مشكلات المسترشد معرفة بدقة ، وأن تكون سلوكيات الهدف محددة قبل أن يقوم المرشد بإجراء تقويم للنتائج . وفى بعض الأحيان يحدث أن تكون مشكلة المسترشد قد أعيد تحديدها ، وتكون الأهداف قد تغيرت ، وفى مثل هذه الحالات فإن طريقة التقدير وسلوك الهدف وأبعاد الاستجابة قد تكون بحاجة إلى تغيير لتعكس المشكلة التى أعيد تحديدها . فإذا لم تبدل طريقة تقدير النتائج عند إعادة تحديد المشكلة فإن ثبات وصدق طرق التقدير (القياس) قد تصبح محدودة . ويعنى الثبات الاتساق أو القابلية للتعميم للسلوك المستهدف . وعلى سبيل المثال فإن المرشدين يريدون معرفة ما إذا

كانت إحدى طرق التقدير (القياس) ستعطينا استجابات متسقة من جانب المسترشدين إذا لم يحدث تدخل وإذا بقيت البيئة الطبيعية مستقرة . كذلك فإنهم ، أى المرشدين ، يريدون أن يعرفوا على سبيل المثال ما إذا كانت البيانات المسجلة من جانب المسترشد فى البيئة الطبيعية يمكن مقارنتها (أى متسقة) مع البيانات المشاهدة المسجلة فى نفس الوقت بواسطة شخص آخر (عن طريق الملاحظة) .

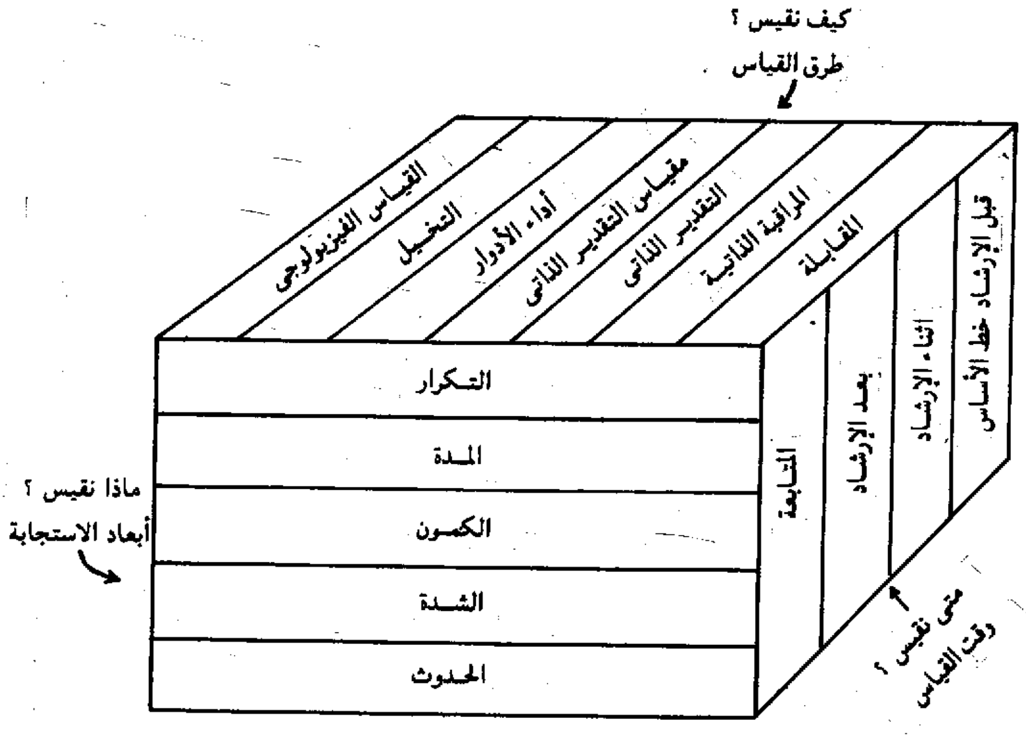
أما السؤال الرئيسى الذى نطرحه فى الصدق Validity الخاص بطرق التقدير فهو عن مدى الجودة التى تؤدى بها طريقة ما العمل الذى تستخدم من أجله . وفى المعتاد فإننا نبحث عن أربعة أنواع من الصدق ، وهى صدق المحتوى ، والصدق التلازمى ، والصدق التنبؤى (التوقعى) ، وصدق التكوين الفرضى . (انظر الفصل السادس الخاص بالقياس النفسى فى مجال الإرشاد) .

ويجيب صدق المحتوى Content على السؤال : ما إذا كانت طريقة التقدير المستخدمة تصف سلوك المسترشد فى الوقت الراهن أو تقدر الاستجابة موضع اهتمام المرشد والمسترشد بشكل مناسب .

أما الصدق التلازمى Concurrent فهو يشير إلى ما إذا كانت استجابات المسترشد على مقاييس التقدير فى مكتب الإرشاد أو فى العيادة هى نفسها كتلك الاستجابات التى تسجل فى البيئة الطبيعية . ويجيب الصدق التنبؤى (التوقعى) على سؤال حول ما إذا كانت طريقة التقدير الراهنة تتوقع سلوك المسترشد فى المستقبل . كما يشير صدق التكوين الفرضى إلى حالة المسترشد على متغير غير مشاهد أو تكوين فرضى Construct مثل الذكاء أو الخجل أو الانطواء . ويمكن أن تزيد طرق السمات المتعددة Multitrait (أى مجموعتين أو أكثر من السلوك) أو طرق التقدير المتعددة من ثبات وصدق تقويم نتائج العمل مع المسترشد .

ويوضح شكل (٢٤) المكونات الرئيسية لطريقة مقترحة لمراجعة وتقويم نتائج الإرشاد. وتشتمل هذه المكونات على خمسة أبعاد استجابة للسلوكيات المستهدفة ، وسبع طرق للقياس ، وأربع فترات زمنية لقياس أبعاد الاستجابة . ويكون المرشد مسئولا عن

ترتيب إجراءات التقويم وشرحها للمسترشد الذى يكون مشاركا نشطا فى عملية جمع البيانات .



شكل (٢٤) نموذج لمراقبة وتقويم نتائج الإرشاد (والعلاج)
Cormier & Cormier 1985, P 259

أولا : ماذا نقيس : أبعاد الاستجابة :

يهتم المرشد والمسترشد بتقدير الدرجة التى تحقق بها الهدف الذى ننشده من الإرشاد ، بمعنى آخر إلى أى درجة تحقق السلوك المستهدف.

وقد يقوم المرشد والمسترشد بتقدير هدف واحد أو عدة أهداف ، أى سلوك مستهدف واحد ، أو عدة سلوكيات مستهدفة (راجع الفصل الخاص بالأهداف) .

ويتوقف ذلك على عدد التغيرات التى اتفقا عليها خلال عملية تحديد الأهداف . ومن المفيد أن يكون هناك قياسات متكررة للسلوكيات المستهدفة لكل مسترشد حيث

ينبغى أن نقيس نفس السلوكيات المستهدفة بشكل متكرر قبل وأثناء وبعد المعالجة . كما يحسن أن تكون القياسات تحت ظروف مشابهة ، فإذا كان الشخص يعانى من صداع فى أوقات معينة من اليوم فيحسن أن نقدر مدى وجود الصداع فى تلك الفترات نفسها .

ويشتمل قياس وجهة ومستوى التغير في السلوك على خمسة أبعاد هى : التكرار ، والمدة ، والكمون (الاستتار) ، والشدة ، والحدوث . وقد نستخدم واحدا أو أكثر من هذه الأبعاد فهذا يتوقف على طبيعة الهدف وطريقة التقدير ، وجدوى الحصول على البيانات .

١ - التكرار : (تكرار الاستجابة) Frequency :

يقصد بالتكرار عدد مرات حدوث الاستجابة ، الظاهرة أو الباطنة ، ويتحدد ذلك بالحصول على قياسات لكل مرة يحدث فيها السلوك المستهدف . وتستخدم طريقة عد التكرار عندما يكون السلوك متقطعا وفترته قصيرة . ومن أمثلة هذه السلوكيات أو الاستجابات نوبات الصداع ونوبات الهلع Panic ، إلخ .

وفى بعض الأحيان قد نحتاج إلى معرفة التكرار فى صورة نسب مئوية ، فلا يفيد عدد مرات حدوث السلوك بدون معرفة نسبة المرات التى يمكن أن يحدث فيها السلوك . ونحتاج لذلك عندما تكون لدى المسترشد فرص معينة للقيام بسلوك معين ، ويقوم بهذا السلوك عددا من المرات . مثلا عدد المرات التى طلب فيها آخرون منه إقراضهم مبالغ مالية وعدد المرات التى أمكنه أن يعتذر فيها عن ذلك (كدلالة على نجاح التدريب على التأكيد Assertion) ، وعدد مرات إجابته على اسئلة المدرس بالنسبة لعدد المرات التى أتيحت له لذلك .

٢ - المدة Duration :

تعكس المدة ، مقدار الوقت الذى تستغرقه استجابة أو مجموعة استجابات فى حدوثها . ونهتم بالمدة عندما يكون السلوك غير متقطع ويستمر لفترات متفاوتة ، مثلا مدة الانشغال بشيء ، مدة الاشتراك مع آخر فى واجب أو مهمة معينة ، المدة التى تستغرقها الأفكار الاكتئابية لدى الفرد ، الفترة التى تستغرقها المشاعر الخاصة بالقلق .

٢ - الكمون (الاستتار) Latency :

يهتم هذا الجانب بقياس المدة التى يغيب فيها السلوك أو الاستجابة قبل أن يعود للظهور ، وبمعنى آخر مقدار الوقت الذى يمضى قبل ظهور الاستجابة أو السلوك الذى نهتم بقياسه . فمثلا مقدار الوقت (بالدقيقة) الذى يمضى بين الذهاب للنوم والدخول فعلا فى النوم . ويمكن أن نستخدم قياس المدة التى يستغرقها السلوك السابق الإشارة إليها والمدة التى يغيب فيها السلوك معا .

وفى المعتاد أن يقاس عدد مرات حدوث السلوك (التكرار) والمدة التى يستغرقها السلوك عند حدوثه ، والمدة التى يكمن فيها هذا السلوك بواسطة المسترشد من خلال التسجيل فى أوقات معينة مثلا بواقع أربع مرات يوميا ، على أن تختلف أوقات التسجيل من يوم لآخر حتى نتفادى التحيز والخطأ . وفى بعض الأحيان نلجأ إلى تقسيم اليوم إلى فترات معينة ويقوم المسترشد بإثبات .ما إذا كان السلوك قد حدث أم لا ، فإذا حدث السلوك يضع كلمة نعم أو يؤشر بعلامة (√) وإذا لم يحدث يضع كلمة لا أو بعلامة (×) . وبالطبع فإن هذه الأساليب تعتبر نوعا من المعاينة Sampling أى التعامل مع عينة من الزمن ، وهى تقل فى كفاءتها عن التسجيل المستمر للسلوك عند حدوثه .

٤ - شدة السلوك Intensity :

يمكن تقدير شدة السلوك أو درجته باستخدام مقياس للتقدير (للتدريج) Rating scales . فمثلا يمكن تقدير شدة مشاعر القلق على مقياس من خمس نقاط يبدأ من الدرجة (لا يوجد قلق) إلى الدرجة ٥ (هلع) .

يقترح كرونباخ (١٩٨٤) Caronbach ثلاثة أساليب لتقليل مصادر الخطأ التى تعانى منها مقاييس التدريج : الأول : يجب على المرشد أو المعالج أن يتأكد من أن ما سيجرى تقديره أو تدريجه (وضع درجات له) مُعَرَّف جيدا ومحدد فى لغة يعرفها المسترشد . فمثلا إذا كان المسترشد سيقوم بتقدير الأفكار الاكتئابية لديه فيجب أن يحدد المرشد مع المسترشد وباستخدام أمثلة ماذا تكون الأفكار الاكتئابية (مثلا : « لا يوجد شىء صحيح فى حياتى » أو « أنا لا أستطيع أن أعمل شيئا صحيحا » وهذه

التحديدات والتعريفات يجب أن تعد لكل مسترشد على حدة على أساس من تحليل سلوك المشكلة وظروفه الخاصة .

والأسلوب الثانى : يجب أن تعد مقاييس التدريج بحيث تشتمل على وصف لكل نقطة على المقياس – مثلا لا يوجد قلق أو قليل من القلق (١) ، بعض القلق (٢) ، قلق متوسط (٣) ، قلق قوى (٤) ، قلق شديد التركيز (بالغ الشدة) ٥ نقاط .

والأسلوب الثالث : يجب أن تكون مقاييس التدريج أحادية الوجهة تبدأ من صفر أو من ١ وألا تشتمل على نقط بالسالب أى تقديرات أقل من الصفر .

كما يفضل ألا تقل درجات المقياس عن ٤ وألا تزيد عن ٧. والمقياس الذى تقل درجاته عن ٤ يقلل من فرص التمييز أمام المفحوص ، بينما المقياس الذى يحتوى على أكثر من ٧ نقاط (للتدريج) فإنه ينتج عنه تقديرات غير ثابتة حيث تكون هناك عدة مستويات للتمييز .

الحدوث : Occurence

يشير اصطلاح الحدوث إلى وجود أو غياب السلوكيات المستهدفة .ويمكن لتقدير الحدوث أن نستخدم قوائم السلوك Checklists . وهذه القوائم تشبه قوائم التدريج والفرق الأساسى هو فى نوع الحكم الذى يجريه الفرد . ففى مقاييس التدريج ، يمكن للمسترشد أن يحدد درجة السلوك الحادث . أما فى قوائم السلوك فإن المسترشد يحدد ما إذا كان السلوك موجودا أم غائبا . وبذلك فإن قوائم السلوك تسرد مجموعة من السلوكيات التى قد يقوم بها المسترشد . وعلى سبيل المثال ، فإن المرشد قد يستخدم أسلوب النمذجة (استخدام النماذج) Modeling لتدريب المسترشدين على مهارات المقابلات الخاصة بالتوظف . ويمكن للمرشد أن يضع السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المرتبطة بذلك فى قائمة فإذا قام المسترشد بأداء سلوك معين فى موقف طبيعى أو مقلد ، فإنه توضع له علامة (√) على هذا السلوك على القائمة . ويمكن أن تستخدم قوائم السلوك مع مرات التكرار والمدة وكذلك مع مقاييس التدريج .

ثانيا : كيف نقيس ؟ أساليب القياس :

توجد سبع طرق على الأقل يمكن للمرشد أو المعالج النفسى أن يستخدمها بالاشتراك مع المسترشد لقياس مقدار التقدم أو النجاح الذى تم إحرازه نحو الهدف المنشود . وهذه الطرق هى : المقابلات ، والمراقبة الذاتية ، والتقديرات الذاتية ، ومقاييس التقرير الذاتى ، وأداء الأدوار ، والتخيل ، و المقاييس الفيزيولوجية .

١ - المقابلات : Interviews

قلنا من قبل إن المقابلة تمثل البيئة الأساسية لعمل المرشد بما فى ذلك حصوله على البيانات اللازمة للعمل الإرشادى مع المسترشد ، وفى تحديد المشكلة وإعداد الأهداف . ويمكن أيضا أن نستخدم المقابلة فى عملية تقويم نتائج الإرشاد .

ويتم التقويم باستخدام المقابلة بتحديد مجموعة من الأسئلة أو الاستهلالات التى سبق أن استخدمها عند تحديد المشكلة وعند تحديد الهدف فى التعرف على مدى نجاح عملية الإرشاد فى تحقيق ما حدده المرشد والمسترشد من أهداف نهائية .

ويتبع بعض المعالجين أسلوب التسجيل الصوتى لبعض الجلسات ، حيث يمكن عن طريق مراجعة التسجيلات المقارنة بين الأفكار والمشاعر التى أظهرها المسترشد خلال فترات مختلفة ، وبذلك يحكم على مدى ما حققة من تقدم نحو الهدف .

مميزات المقابلة :

١ - تعتبر المقابلة أسهل طريقة للحصول على البيانات وأكثرها ملاءمة .

٢ - المقابلة منخفضة التكاليف نسبيا فهى تحتاج إلى وقت إضافى قليل ، وكذلك إلى جهد بسيط من المرشد والمسترشد .

٣ - أسلوب سهل للتعرف على إدراكات المسترشد عن عملية الإرشاد نفسها .

٤ - تتسم المقابلة بالمرونة ويمكن من خلالها الحصول على معلومات أوسع عما تعطيه المقاييس .

٥ - تيسر المقابلة الحصول على معلومات دقيقة وكاملة من الأشخاص الأميين أو ذوى التعليم البسيط .

عيوب المقابلة :

١ - تعتبر أقل طرق جمع البيانات انتظاما وتقنينا ، وبذلك فإن المعلومات التى نحصل عليها لا تكون عالية الدقة أو التحديد .

٢ - انخفاض ثبات المعلومات التى يدلى بها الفرد فى المقابلة لأنها تعتمد على الذاكرة .

٣ - إذا كانت المقابلة هى الطريقة الوحيدة المستخدمة فإن معنى ذلك أن يعتمد المرشد تماما على ما يقرره المسترشد بنفسه - وقد يكون فيما يقرره المسترشد مجاملة للمرشد .

٤ - تشتمل المقابلة على عدة مصادر للخطأ والتحيز وخاصة فى المقابلات غير المبنية Unstructured .

إرشادات لأستخدام المقابلة فى التقويم :

١ - يجب أن يحدد المرشد مسبقا بعض العبارات ذات النهايات المفتوحة ليستدع أوصاف المسترشد للتقدم أو التحسن الذى حدث . ويشتمل ذلك على إشار المسترشد عن درجة المشكلة فى الوقت الحاضر ، وكذلك شدتها ، وكيف تبد الأمور مختلفة عنها عند بداية الإرشاد .

٢ - أن نستخدم هذه العبارات الاستهلالية عند عدة نقاط فى المقابلة ، ويجب على المرشد أن يستخدم نفس الاستهلالات عند هذه النقاط (أى فى كل مرة) .

٣ - عندما يكون ممكنا ، يجب على المرشد أن يضاهى بين ما يقرره المسترشد وبين ما دونه أو سجله المرشد فى مقابلات مختلفة .

٢ - المراقبة الذاتية : Self Monitoring

المراقبة الذاتية هى عملية ملاحظة وتسجيل جوانب من السلوك الشخصى . ويمكن استخدام أسلوب المراقبة الذاتية فى عملية الإرشاد بثلاث طرق : لتحديد مشكلات المسترشد ، ولزيادة سلوكيات مرغوبة (أو تقليل سلوكيات غير مرغوبة) ، وكذلك

لقياس نتائج الإرشاد . وفى الطريقة الأولى فإن المراقبة الذاتية تعتبر أسلوبا من أساليب الحصول على المعلومات لتصوير المشكلة ، وفى الطريقة الثانية فإن المراقبة الذاتية تدخل كعملية فى أساليب ضبط النفس (انظر اساليب ضبط النفس فى الفصل الخاص بطرق الإرشاد) .

والاستخدام الذى يهمنا هنا هو المراقبة الذاتية كوسيلة لجمع بيانات حول كمية سلوكيات الهدف (التكرار ، والكمون ، والمدة ، والشدة) . وتشتمل المراقبة على تسجيل حدوث السلوكيات بالورقة والقلم ، أو باستخدام العدادات والأجهزة الإلكترونية .

المميزات :

١ - لها صدق تلازمى عالٍ .

٢ - قد تزيد فى صدقها التنبؤى (التوقعى) عن غيرها من الطرق ما عدا الملاحظة المباشرة .

٣ - تتيح المراقبة الذاتية عينة شاملة وممثلة للسلوكيات الراهنة فى بيئة المسترشد .

٤ - تتسم بالموضوعية نسبيا .

العيوب :

١ - يصعب استخدامها مع بعض الحالات نظرا لشدة أعراض المشكلة أو لاستخدامهم لأدوية .

٢ - يختلف الأفراد فى دقة مراقبتهم لأنفسهم .

٣ - بعض المسترشدين لا يقبلون مراقبة أنفسهم .

٤ - بعض المسترشدين يقاومون جمع بيانات رقمية وبشكل مستمر .

٥ - قد تؤدى مراقبة السلوك إلى رد فعل Reactivity يؤثر على السلوك ، بمعنى أن مراقبة الفرد لسلوكه الشخصى قد تؤدى به إلى إنقاص السلوك ، وهذا فى حد ذاته يؤثر على قياس نتائج العمل الإرشادى (وإن كان مرغوبا كأسلوب إرشادى فى حد ذاته).

٦ - يرى البعض أن مراقبة الذات كأسلوب لتقويم الإرشاد تعطى نتائج غير ثابتة .

إرشادات لاستخدام أسلوب المراقبة الذاتية :

١ - يجب تحديد السلوكيات التى يلاحظها الفرد ويسجلها بوضوح .

٢ - أن يلتزم المسترشد بعملية المراقبة الذاتية (شفهيا أو كتابة) .

٣ - أن يتم تسجيل السلوك (الاستجابة) بعد حدوثه مباشرة ولا يؤجل ذلك .

٤ - يجب أن ينبه المرشد المسترشد إلى التساؤلات التى يطرحها فى المراقبة الذاتية مثل : ماذا ، أين ، متى ، كيف ، والمدة .

٥ - تدريب المسترشدين على عملية المراقبة الذاتية (الملاحظة الذاتية) يساعد على دقة التسجيل وتزيد من ثبات البيانات .

٦ - يجب : ألا تكون المراقبة الذاتية مما يشكل عبئا على المسترشد .

٣ - التقديرات الذاتية : Self RAtings

تستخدم التقديرات الذاتية لتقدير قوة أو شدة الحال الذاتية للمسترشد . وقد تستخدم هذه المقاييس عددا من التدريجات (مثلا من ١ - ٥ أو من صفر إلى مائة) .

وقد استخدم المؤلف التدريج من ١ - ٤ لقياس الخجل والتدريج من صفر - ١٠٠ لتقدير شدة الأحداث المجهدة . كما استخدم تدريجا من صفر - ٩ لتقدير مشكلات الطلاب .

مميزات التقديرات الذاتية :

١ - يمكن عن طريقها جمع بيانات عن المزاج ، المشاعر ، التوتر أو السلوك الشخصى للمسترشد .

٢ - يمكن تفريدها للمشكلة الخاصة بالمسترشد .

٣ - سهلة التطبيق والتفسير ، وتساعد المرشد والمسترشد على التركيز على مشغلة (مشكلة) معينة للفرد .

عيوب التقديرات الذاتية :

١ – انتقائية الاستجابات تتأثر بالسلوك المتوقع ، وكذلك بملاءمته اجتماعيا .

٢ – التقديرات الذاتية غير مقننة ومعاييرها وثباتها وصدقها غير محددة .

إرشادات الاستخدام :

١ – من الضرورى أن يحدد المرشد والمسترشد فى لغة مفهومة للمسترشد ما هو الذى نقوم بتقديره (إعطائه درجات) ، ويجب أن تكون تقديرات المشاعر ، والأفكار والتوتر أو السلوك مبنية على السلوك المستهدف لكل مسترشد على حدة .

٢ – يجب أن تكون كل نقطة على المقياس موصوفة بحيث لا يكون هناك غموض حولها ، .

٣ – استخدام مقاييس التقدير الذاتى الفردية بانتظام عند كل نقطة فى عملية التقويم . حدد أين ومتى يستخدم المسترشد التقديرات الذاتية .

٤ – مقاييس التقرير الذاتى : Self Report Inventories

يمكن استخدام هذه المقاييس فى قياس السلوك الظاهر ، وكذلك فى قياس السلوك غير الظاهر ، وهى تعتمد على اختيار الفرد للاستجابات التى تنطبق عليه وتحديد درجة حدوثها . ومن أمثلة هذه المقاييس التى تقيس سلوكا خاصا مقياس بيك للاكتئاب (الشناوى وخضر) ومقياس الشعور بالوحدة (الشناوى وخضر) ومقياس الغضب (الشناوى والدماطى) ومقياس الخجل (الشناوى) ، ومقياس العلاقات الاجتماعية المتبادلة (خضر والشناوى) ومقياس تيلور للقلق (الشناوى) ومقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) (الهوارى – الشناوى) مقياس وصف الذات (خطاب والشناوى) ومقياس كوبرسميث للتقدير الذاتى (الدماطى والشناوى) ومقياس راثوس للسلوك التوكيدى (بدارى والشناوى) ومقياس مركز الضبط للتحصيل والاندماج (بدارى والشناوى) ومقياس التوافق للجامعة (الشناوى وبدارى) .ومقياس التوجه نحو المساعدة (عبد الرحمن و الشناوى) ومقياس التفضيل المهنى (الشناوى) . ومنها

ما يقيس أكثر من متغير مثل مقياس مينسوتا للشخصية (إسماعيل ومليكة) وقائمة أيزنيك للشخصية (خضر والشناوى) وقائمة الحالة الوجدانية (محمود والشناوى) وقائمة أنشطة وقت الفراغ (محمود والشناوى) (انظر قائمة الاختبارات فى الفصل السادس الخاص باستخدام الاختبارات النفسية) وغيرها .

مميزات مقاييس (اختبارات) التقرير الذاتى :

١ - جمع بيانات عن السلوك الظاهر وغير الظاهر للمسترشد .

٢ - الحصول على معلومات حول التقويم الذاتى للمسترشد لهذه السلوكيات .

٣ - سهلة التطبيق تحتاج لوقت قصير وتساعد المرشد والمسترشد على التعرف على الجوانب الهامة في التشخيص .

٤ - يكون لها معايير وثبات وصدق كما تكون سهلة فى تفسيرها .

العيوب :

١ - قد لا تقيس المشكلة الخاصة بالمسترشد .

٢ - صياغة المقاييس (العبارات) قد تكون عرضة لأكثر من تأويل .

٣ - قد تعطى بيانات متحيزة بسبب تأثير الممارسة والاستجابة والتوقع والتزييف .

٤ - الخصائص السيكومترية للمقاييس مثل المعايير ، والصدق ، والثبات ، قد لا تكون معدة لكل مجموعات المسترشدين أو لكل المشكلات .

٥ - قد تؤثر صياغة الاختبار على إمكانية فهمه لمحدودى التعليم .

ارشادات لاستخدام مقاييس التقرير الذاتى :

١ - تخير الأدوات التى استخدمت وثبت صدقها مع أكثر من مجموعة سكانية إذ الملاحظ أن كثيرا من المقاييس يجرى تقنينها على الطلاب فقط .

٢ - تخير المقاييس التى تكون صياغة الفقرات أو الأسئلة فيها موضوعية وترتبط بشكل محدد بمشكلات المسترشد .

٣ - تخير المقاييس التى تكون اختيارات الاستجابة فيها مقاسة كميا وغير مبهمة . ويجب تحديد الكلمات المستخدمه مثل : دائما ، نادرا ، لا إطلاقا ، أو الدرجات على مدرج من ١ إلى ٧ مثلا .

٥ - أداء الدور : Role play

أداء الدور يمكن أن يكون أداة هامة فى تقدير سلوك المسترشد . ويشتمل هذا الأسلوب على أن يقوم المرشد بإعداد حوار (سيناريو) لتلقين حدوث السلوك ، وليقوم أداء المسترشد للسلوكيات المستهدفة . ويمكن تسجيل أداء الدور صوتيا أو عن طريق الصوت والصورة (فيديو) أثناء مواقف المقابلات ، ويمكن أن يتم ذلك فى مكتب المرشد أو فى البيئة الطبيعية للمسترشد - مثلا الخوف من الفحوص الطبية ، الخوف من المصاعد ، الخوف من الظلام ، إلخ ، كما يمكن توكيد مواقف أداء الدور لتقدير سلوكيات العلاقات الشخصية - كما يحدث مثلا عند دراسة السلوك التوكيدى وعند التدريب عليه .

ويمكن أن نستخدم التقديرات الذاتية وقوائم المراجعة لتقدير سلوك المسترشد أثناء أداء الدور . وقد تكون التقويمات بأداء الدور للسلوك المستهدف مفيدة بصفة خاصة إذا استخدمت مع المراقبة الذاتية والتخيل ومقاييس التقدير الذاتى .

المميزات :

١ - إمكانية الملاحظة المباشرة لسلوكيات المسترشد اللفظية وغير اللفظية .

٢ - سهولة إجراء أداء الدور فى وجود المرشد سواء فى مكتب المرشد أو فى مواقف البيئة الضاغطة .

٣ - يظهر عددا من سلوكيات المسترشد .

العيوب :

١ - يجب إعداد المشاهد الخاصة بأداء الدور بعناية ليكون لها صدق خارجى .

٢ - قد يختلف أداء المسترشد للدور رغم الاهتمام بالإعداد اختلافا كبيرا عن الأداء فى الواقع العملى .

٣ - قد يكون وجود المرشد عاملا مؤثرا لمعرفة المسترشد أنه مراقب .

إرشادات استخدام أداء الدور كأداة لتقويم نتائج الإرشاد :

١ - أن تكون هناك مجموعة من الأدوار لتقريب عدد من المواقف فى حياة وبيئة المسترشد بقدر الإمكان .

٢ - يجب أن تعد مشاهد (مناظر) أداء الدور على أساس من التحليل الفردى للمواقف المشكلة التى يواجهها المسترشد الذى تعمل معه .

٣ - يجب أن يكون هناك نوع من التقنين للتعليمات عن كيفية أداء الدور وعن الحوار الذى يشتمل عليه أداء الدور من وقت لوقت آخر .

٦ - التخيل Imagery :

يمكن استخدام التخيل لتقدير إدراك المسترشد لمواقف المشكلة ، قبل وأثناء وبعد الإرشاد . ويوجه المسترشدون إلى الاسترخاء وإغلاق أعينهم وتخيل موقف المشكلة أو حادث المشكلة مع إرشادات مفصلة ، والتركيز على أكبر عدد من الإحساسات المرتبطة مع موقف معين للمشكلة بقدر الإمكان (مثلا الأصوات ، والألوان ، والملامح البصرية ، والحرارة ، والروائح) والغرض من التركيز على الإحساس هو زيادة وعى المسترشد لتذكر تفصيلات محددة مرتبطة بالمشكلات .

وتوجد ثلاث وسائل يمكن للمرشد أن يستخدم فيها التخيل كمقياس لنتائج الإرشاد أو كقياس لمدى التقدم الذى تم تحقيقة على طريق السلوكيات المستهدفة .

الأسلوب الأول : يمكن للمرشد أن يجرى تحليلا للمحتوى لما يصفه المسترشد عن المشكلة بعد أن تخيل موقف المشكلة . ويجرى المرشد تحليل المحتوى عن طريق التسجيل الصوتى أو التدوين بالكتابة لما يدلى به المسترشد أثناء التخيل من أوصاف لموقف المشكلة ، وتعطى الدرجات بحيث تعكس التغيرات فى الطريقة التى يدلى بها المسترشد بوصف للمشكلة ، مثلا ، الصفات التى يستخدمها للتعبير عن القلق قد تعبر عن نقصان فى تكرار مرات القلق .

الأسلوب الثانى :

فى هذه الطريقة يقوم المسترشد بتقدير درجة لشدة موقف المشكلة الذى يجرى تخيله . وقد يعطى تقديراً لكل مشهد يتخيله على مقياس من صفر إلى ٤ نقاط ، وقد يكون المقياس أوسع تتراوح تقديراته بين صفر ومائة حيث تعبر الدرجة الأعلى عن شدة الموقف .

الأسلوب الثالث :

فى هذا الأسلوب يجرى إعداد مدرج hierarchy للمشاهد المتخيلة والتى تعد بشكل فردى يتصل بمشكلة المسترشد ، ويتراوح تقدير شدة مواقف المشكلة من صفر (لا يوجد أو محايد) إلى ١٠٠ (بالغ الشدة) . ويساعد المرشد المسترشد على إعداد عدد من المشاهد بين ٥ - ١٠ حيث يكون من بينها مشهد أو اثنان يتصلان بالمشكلة ، ولكن تأثيرهما محايد (صفر) بينما تعكس باقى المشاهد درجات مختلفة من النفور حتى نصل إلى أقصاها شدة (١٠٠) .

ويقوم المسترشد بتخيل كل مشهد فى المدرج ويعين له درجة تتراوح من صفر إلى ١٠٠ . ويعتبر العلاج ناجحا عندما يعين المسترشد درجات أقل للمشاهد المنفرة - بمعنى أن تنخفض درجات هذه المشاهد فى المرة الخاصة بالقياس عن التى قبلها .

المميزات :

١ - من السهل تنفيذها فى إطار موقف المقابلة .

٢ - تحتاج لوقت قليل لإكمالها .

٣ - يمكن إعدادها بشكل فردى للمسترشد .

٤ - يمكن استخدام تقديرات التخيل أيضا لتعكس درجة التغير فى إدراك المشكلة عبر الوقت .

العيوب :

١ - يجب عدم استخدام أسلوب التخيل مع المسترشدين الذين لا يمكنهم الاسترخاء بسبب شدة المشكلة أو الذين يتعاطون علاجات تشوش تخيلهم .

٢ - غير محددة فى ثباتها وصدقها .

٣ - قد يكون هناك تأثير للتعليمات على عملية التخيل نفسها .

إرشادات حول استخدام التخيل :

١ - قدر إمكانية المسترشد فى بناء مشاهد (مناظر) فى مخيلته .

٢ - اجعل المشاهد المتخيلة فردية خاصة لكل مسترشد على حدة بحيث تعكس الاستجابة الرئيسية .

٣ - قنن المشاهد المختارة لكل مسترشد ، بمعنى أن تستخدم نفس المشاهد عند كل نقطة زمنية تجرى فيها القياس .

٤ - تخير واحدة من الطرق (الأساليب) الثلاثة المذكورة ليستخدمها المسترشد ، واستخدم الطريقة التى تختارها فى كل مرات القياس .

٧ - القياسات الفيزيولوجية :

من بين الطرق المستخدمة لتقويم النتائج أن نقيس الاستجابات الفيزيولوجية النفسية . ويتم هذا بصفة خاصة مع سلوك القلق والخوف (ضربات القلب ، معدل النبض ، التوصيل الجلدى) وكذلك فى الاضطرابات النفسية الفيزيولوجية (ارتفاع ضغط الدم والصداع) وتستخدم عدة أدوات لهذا الغرض مثل اجهزة قياس معدل ضربات القلب ، وتخطيط القلب ، وقياس ضغط الدم ، ونشاط العضلات (تخطيط العضلات) وقياس الحرارة .

المميزات :

١ - إن القياسات الفيزيولوجية النفسية سهلة فى استخدامها فى موقف المقابلة كما أن بعض الأجهزة منخفضة التكاليف وتحتاج إلى خبرة بسيطة .

٢ - يمكن استخدام القياسات الفيزيولوجية لتقليل الخطأ فى تقدير سلوك المشكلة .

العيوب :

١ - بعض الأجهزة المستخدمة فى القياس الفيزيولوجى غالية الثمن (مثلا أجهزة

تخطيط القلب أو تخطيط النشاط العضلى) كما أن بعضها يحتاج إلى مهارة خاصة فى استخدامه .

٢ - قد تؤدى الأجهزة المعقدة إلى بعض الآثار على أداء المسترشد مما يؤدى إلى آثار سلبية أو إيجابية على القياس .

إرشادات فى استخدام القياسات الفيزيولوجية :

١ - ضرورة الحصول على أكثر الأجهزة دقة .

٢ - تأكد من أنك مدرب على استخدام الأجهزة التى تختارها ، حاول أن تقوم بالمحاولات الأولى تحت إشراف متخصص .

ثالثا : متى نقيس ؟ وقت القياس :

هناك أوقات عديدة يمكن عندها للمرشد والمسترشد أن يقوما بتسجيل التقدم الذى تحقق فى السلوك المستهدف . وبصفة عامة فإنه من المفضل أن يتم تقدير أداء المسترشد قبل الإرشاد (خط الأساس أو خط البداية) وأثناء الإرشاد أو أثناء استخدام طريقة (إستراتيجية) للإرشاد ، وعقب الإرشاد مباشرة ، ثم بعد الإرشاد بفترة من الوقت عند المتابعة . وتسهم القياسات المتكررة للتغير الذى حدث فى سلوك المسترشد فى تزويد المرشد ببيانات أكثر دقة عما لو قصرنا التقدير على مرتين فقط قبل الإرشاد وبعد الإرشاد . وفى الغالب فإن القياسات المحدودة (قبل - بعد) قد تعكس التذبذبات العشوائية فى حين توفر القياسات المتكررة دليلا على استقرار التغير الذى حدث فى سلوك المشكلة الذى جاء به المسترشد .

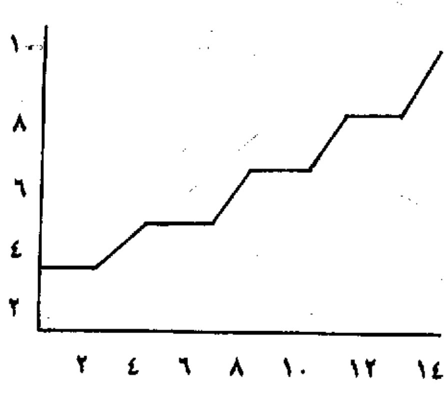
١ - تقدير خط الأساس (قبل الإرشاد) Baseline Assessment

يهتم تقدير خط الأساس أو خط البداية (قاعدة السلوك) بقياس السلوكيات المستهدفة قبل المعالجة (قبل التدخل الإرشادى) . وتستخدم هذه القاعدة كأساس لنقارن معه نفس السلوكيات أثناء وبعد المعالجة . وقد تحدد المدة الخاصة بقاعدة السلوك (خط الأساس) بثلاثة أيام أو أسبوع أو أسبوعين ، وقد تكون أطول فى مدتها عن ذلك .

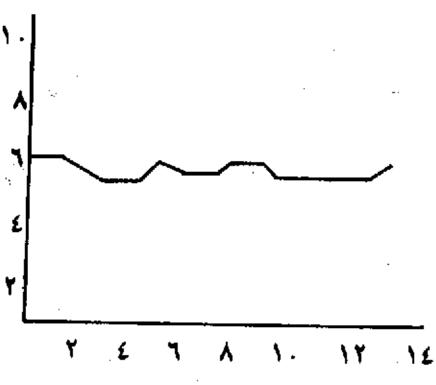
والمهم أن تكون مدة هذا القياس كافية لتشتمل على بيانات كافية كعينة لسلوك المسترشد . وفى المعتاد أن يكتفى المرشد بثلاث نقاط للبيانات ، مثلا ثلاث مقابلات أو ثلاثة أداءات للدور أو ثلاثة تقديرات ذاتية إلخ ، كذلك ينبغى أن تكون هذه المدة كافية أيضا لتكوين تقديرات للمستوى ، والاتجاه والاستقرار . ويقصد بالمستوى عدد مرات سلوك معين ، مثلا عدد الأفكار الناقدة للذات . أما الاتجاه trend فيشير إلى ما إذا كان السلوك يزداد أم يقل أو يبقى ساكنا فى فترة معينة ، ويقصد بالاستقرار تغير أو تذبذب السلوك . إن الانتطام أو الاستقرار فى السلوك يمكن أن يصبح متغيرا حقا بمعنى أنه إذا كان الاختلاف فى البيانات يعكس عينة ممثلة من سلوك المسترشد فإن هذه البيانات يمكن اعتبارها مستقرة . والأشكال الأربعة الأولى التالية (شكل ٢٥ أ ، ب ، جـ ، د) تعتبر مستقرة لأن اختلافات السلوك فيها متسقة (منتظمة) أما الشكل الأخير (شكل ٢٥هـ) فإنه يعكس بيانات غير مستقرة (لا تتبع نمطاً واحدا) .

ماذا نقيس ؟
أبعاد الاستجابة

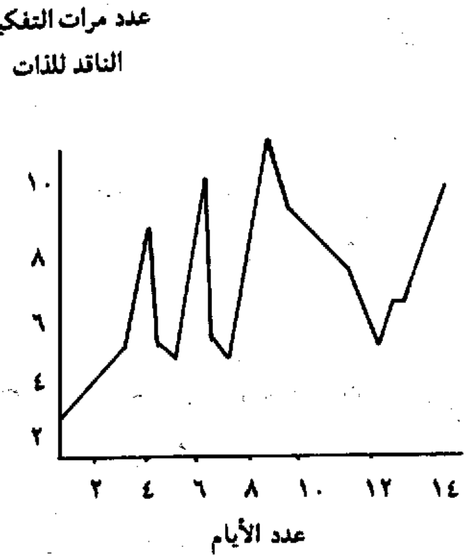
كيف نقيس ؟
طرق القياس



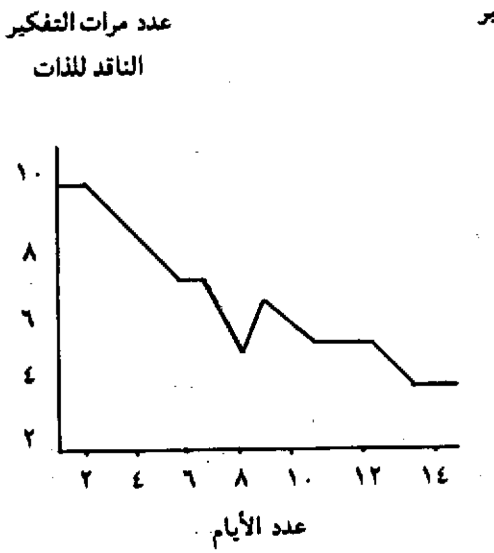
شكل (٢٥ أ) خط أساس يميل للتزايد



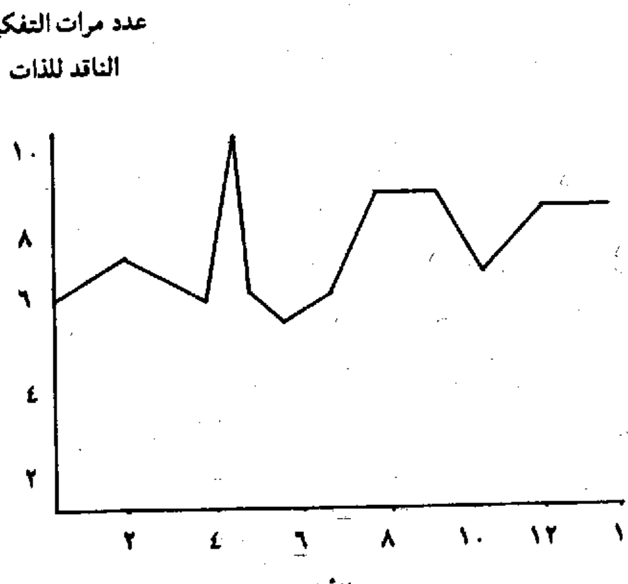
شكل (٢٥ ب) خط أساس غير متغاير



شكل (٢٥ جـ) خط أساس متغاير



شكل (٢٥ د) خط أساس يميل للهبوط (التناقص)



شكل (٢٥ هـ) خط أساس غير مستقر

٢ - التقدير (القياس) أثناء استخدام إستراتيجيات الإرشاد

: Assessment During Counseling Strategies

يرى كرونباخ (١٩٧٥) Cronbach أن أى متخصص يقوم بعملية تقويم فإنه ينخرط فى مراقبة عملية جارية . وفى مجال الإرشاد فإن المرشد والمسترشد يراقبان آثار الطريقة الإرشادية المستخدمة على السلوك المستهدف . وتجرى المراقبة Monitoring أثناء مرحلة استخدام طريقة للإرشاد عن طريق عملية جمع مستمرة للبيانات المتصلة بأداء المسترشد على هذا السلوك المستهدف . وفى المعتاد أن نجمع نفس أنواع البيانات التى جمعناها فى مرحلة خط الأساس (قاعدة السلوك) فإذا كنا جمعنا بيانات عن عدد مرات ومدة الأفكار الناقدة للذات خلال مرحلة إعداد قاعدة السلوك فإن هذه البيانات نفسها هى التى نبحث عنها ونجمعها ، أثناء مرحلة الإرشاد .

كذلك فإن أساليب جمع البيانات (مقابلة - أداء دور - تخيل إلخ) يجب أن تستمر فى هذه المرحلة على النحو الذى استخدمت به فى مرحلة تكوين القاعدة ، ولا تغير الأساليب التى استخدمت فى البداية ، ويمكن أن تفيد البيانات التى نجمعها فى هذه المرحلة لإجراء تعديلات فى الأهداف المحددة للإرشاد أوفى خطة الإرشاد نفسها .

مثال : إذا أخذنا الشخص الذى أرشدناه إلى مراقبة المرات التى تراوده فيها أفكار ناقدة للذات خلال مرحلة تكوين خط الأساس (القاعدة) . فقبل استخدام أى طريقة إرشاديه فإن المرشد والمسترشد قد يمضيان بضع جلسات فى تقويم المشكلة وتحديد الأهداف المرغوبة . وخلال جوانب من هذا الوقت فإن المسترشد قد يكون راقب نفسه حول مرات حدوث التفكير الناقد للذات ، وتكون هناك بيانات قد جمعت عن طريق المقابلات ، وأداء الأدوار ، ومقاييس التقرير الذاتى . وبعد تحديد المشكلة وسلوكيات الهدف وجمع بيانات الأساس (القاعدة) فإن المرشد والمسترشد ينبغى أن يختارا ويطبقا طريقة للإرشاد أو أكثر من طريقة لمساعدة المسترشد على تحقيق السلوك المستهدف . فمثلا بالنسبة لهذا الشخص الذى يريد أن يخفض من الأفكار الناقدة للذات ، فإن المرشد والمسترشد قد يقررا استخدام طريقة وقف الأفكار Thought Stopping (انظر الفصل

العاشر) . ولنفرض أن المرشد قام فى الجلسة العلاجية الأولى (أول جلسة فى استخدام طريقة الإرشاد المختارة) بتدريب المسترشد ومساعدته على تعلم كيف يوقف هذه الأفكار، فبعد هذه الجلسة سيقوم المسترشد بمراقبة تطبيق هذه الجزئية من وقف الأفكار عن طريق الملاحظة والتسجيل المستمرين لمرات حدوث الأفكار الناقدة للذات ، وإذا كانت التقديرات بأداء الأدوار ومقاييس التقرير الذاتى هى التى استخدمت فى مرحلة تكوين خط الأساس (قاعدة السلوك) فإن هذه الأساليب نفسها ينبغى أن تستخدم عند نقطة زمنية أو عدة نقاط زمنية أثناء تطبيق أسلوب وقف الأفكار .

٣ - التقدير (القياس) بعد استخدام طريقة الإرشاد

Assessment after Counseling

يقوم المرشد والمسترشد فى نهاية استخدام طريقة الإرشاد أو فى نهاية الإرشاد نفسه بإجراء تقدير ما بعد المعالجة Posttreatment لمعرفة كيف وإلى أى مدى نجح الإرشاد فى مساعدة المسترشد على تحقيق النتائج المرغوبة . وبصفة خاصة فإن البيانات التى تجمع بعد استخدام إستراتيجيات الإرشاد عن السلوك المستهدف نقارنها مع البيانات التى جمعت عند خط البداية (خط القاعدة) أى قبل الإرشاد ، وكذلك البيانات التى جمعت أثناء الإرشاد .

وفى المعتاد فإن التقدير الذى يتم بعد استخدام إستراتيجية للإرشاد يجرى عند الانتهاء من تطبيق الطريقة أو عند نهاية الإرشاد فقد يكون البرنامج الذى أعده المرشد يشتمل على استخدم أكثر من طريقة ، فإذا كان لدينا على سبيل المثال مسترشد لديه حالة اكتئاب واستخدام المرشد طريقة إعادة البنية المعرفية فإنه يجمع بيانات عن الأفكار الاكتئابية لدى المسترشد بعد استخدام هذه الطريقة (التى تنفذ عن طريق التدريب على وقف الأفكار (thought stopping) وقد يتزامن ذلك أو لا يتزامن مع نهاية الارشاد فإذا كان المرشد ينوى استخدام طريقة إرشادية أخرى مع هذا المسترشد فإنه يجب جمع البيانات (إجراء القياس) عند انتهاء تطبيق الطريقة الأولى (إعادة البنية المعرفية : وقف الأفكار) وقبل أن يبدأ فى تطبيق طريقة أخرى ، ثم يجرى تقديرا (قياسا) عند

نهاية الطريقة الثانية ، وهكذا (قد تكون الطريقة الثانية هى ضبط المثير على سبيل المثال) .

تقدير التتبع Follow- up Assessment

يجرى هذا النوع من التقويم بعد إنهاء العلاقة الإرشادية . ويمكن للمرشد أن يقوم بنوعين من التقويم عن طريق التتبع : تتبع قصير الأمد وتتبع طويل الأمد .

ويتم التتبع قصير الأمد بعد فترة تتراوح من ثلاثة إلى ستة أشهر بعد الإرشاد .

أما التتبع طويل المدى فيتم بعد فترة من ستة أشهر إلى عام (أو أكثر) بعد إنهاء الإرشاد . وينبغى على المرشد بشكل عام أن يتيح فرصة كافية من الوقت بين انتهاء العلاقة الإرشادية وإجراء دراسة التتبع حتى يمكن أن يحكم على مدى احتفاظ المسترشد بالتغيرات المرغوبة ، التى حققها فى الإرشاد ، خارج العلاقة الإرشادية ، أى بدون مساعدة من المرشد .

ويرى كورمبير وكورمير (١٩٨٥) أن هناك عددا من الأسباب يدعونا لإجراء التقديرات التتبعية .

فأولا : يدل القيام بدراسة تتبعية للمسترشد على استمرار اهتمام المرشد بمصالحه .

وثانيا : فإن الدراسة التتبعية توفر معلومات يمكن استخدامها لمقارنة أداء المسترشد فى السلوك المستهدف قبل وبعد الإرشاد .

وثالثا : يمكن عن طريق الدراسة أو التقدير التتبعى أن تحدد الدرجة التى يمكن بها للمسترشد أن يؤدى السلوك المستهدف فى بيئته بغير الاعتماد على مساندة أو مساعدة الارشاد . وبمعنى آخر نتعرف من خلال التتبع على مدى قيام المسترشد بتعميم ما تعلمه فى بيئة الإرشاد إلى البيئة الواقعية . ويعكس ذلك واحدا من اهم أسئلة التقويم التى يمكن طرحها : هل ساعد الإرشاد المسترشد على الاحتفاظ بالسلوكيات المرغوبة ومنع حدوث السلوكيات غير المرغوبة بطريقة موجهة ذاتيا (أى بالاعتماد على إمكانياته) ؟

ويهتم كثير من الممارسين فى مجال الإرشاد بمعرفة الآثار بعيدة المدى للإرشاد .

ورغم أن التتبع بعد فترة قصيرة ، قد يعكس تحقيق مكاسب هامة فإنه قد يحدث أن يعود المسترشد بعد فترة من ٦ أو ٩ أو ١٢ شهرا إلى الوضع الذى بدأ منه .

وكما يؤكدب باندورا (١٩٧٦) Bandura فإن قيمة الطريقة الإرشادية يجب أن يحكم عليها ليس فقط فى ضوء التخلص المبدئى من سلوك المشكلة وإنما أيضا فى صورة استهداف المسترشد للدفاعية أو إعادة التعلم غير التوافقى بعد انتهاء الإرشاد .

ويمكن للمرشد أن يجرى التتبع القريب أو البعيد المدى بعدة صور . ويتوقف نوع التتبع الذى يقوم به المرشد على مدى وجود المسترشد للمشاركة فيه والوقت المطلوب لكل موقف . وفيما يلى بعض الطرق التى يمكن أن يتم التتبع بها .

١ - وجه الدعوة للمسترشد لمقابلة تتبعية . والغرض من هذه المقابلة هو تقويم كيف يتعامل المسترشد فيما يتصل بمشكلته أو مشغلته السابقة .

وقد تتضمن المقابلة أيضا قيام المسترشد بمحاكاة السلوك المستهدف عن طريق أداء الأدوار .

٢ - أرسل مقياسا أو استبانة للمسترشد بالبريد يزودك فيها بمعلومات عن حالته الراهنة فيما يتعلق بالمشكلة الأصلية . ويفضل أن تضع طابع بريد على ظرف معنون باسمك ليعيده لك المسترشد .

٣ - أرسل خطابا للمسترشد تسأله عن الحالة الراهنة لمشكلته .

٤ - تحدث بالهاتف مع المسترشد لتحصل منه على تقرير شفهى عن حالته .

وتمثل هذه الأساليب الأربعة ما يعرف بتتبع الدفعة الواحدة one- shot follow- up حيث يكون الاعتماد على مقابلة واحدة أو خطاب أو مكالمة . وهناك نوع من التتبع المكثف (وقد يكون فى بعض الأحيان صعب الإكمال) يشتمل على إشراك المسترشد فى نوع من المراقبة الذاتية أو التقدير الذاتى لسلوك المشكلة عبر فترة محددة من الزمن تتراوح من أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع .

تقويم عملية الإرشاد :

تفيد البيانات التى تجمع فى تقويم نتائج الإرشاد كلا من المرشد والمسترشد ، فهى تعمل كوصلة معلومات تساعد على تثبيت أو إعادة تحديد مجال المشكلة الذى تم اختياره وكذلك الأهداف المحددة . كما أنها تساعد المرشد على اختيار واستخدام الإستراتيجيات التى من المتوقع أن تساعد المسترشد . والفائدة الأولى التى نحققها من تقويم النتائج هو الحصول على معلومات حول الدرجة التى تحققت بها أهداف المسترشد .

وبالإضافة إلى الجمع المستمر للبيانات حول نتائج الإرشاد ، فإن تقويم الإرشاد يتضمن نوعا من المراقبة المستمرة للعملية - وهو ما نسميه تقويم العملية Process evaluation وهذا التقويم يزودنا بمعلومات عن الوسائل التى تستخدم لتحقيق النتائج . وبمعنى آخر يزودنا بمعلومات عن كل الجوانب التى تؤدى إلى نتائج الإرشاد سواء كانت عوامل علاجية أو غير علاجية .

وكل من تقويم النتائج وتقويم العملية بحاجة إلى جمع البيانات بشكل مستمر أثناء عملية الإرشاد . والفرق الوحيد بين النوعين هو فيما نراقبه ، فتقويم النتائج يهتم بتقدير الأهداف أو المتغيرات التابعة ، أما تقويم العملية فهو يراقب إستراتيجيات الإرشاد ، أو بمعنى آخر المتغيرات المستقلة .

ويساعد تقويم العملية المرشد على أن يجيب على السؤال : ماذا حدث ؟ أو ماذا فعلت ونتج عنه مساعدة المسترشد فى تحقيق النتائج المرغوبة ؟ والاجابات على مثل هذه الأسئلة رغم انها تقريبية يمكن أن تساعد المرشد على التخطيط للحالات المقبلة وأن يحدد العوامل الهامة التى يجب أن تطبق مرة أخرى فى الجلسات المقبلة للإرشاد .

ويحدث فى بعض الأحيان أن يكون تقويم عملية الإرشاد بعيدا فى نتيجته عن تقويم نتائج الإرشاد . وعلى سبيل المثال فإن المسترشد قد يعطى تقديرات موجبة عالية حول الإرشاد بينما تظهر قياسات النتائج أنه لم يحدث تقدم كاف .

وقد يرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب ، منها أن تكون مقاييس النتائج غير حساسة للتقدم الحقيقى الذى أحرزه المسترشد . ومنها كذلك ان تكون طريقة الإرشاد

المستخدمة بحاجة إلى فترة أطول من الزمن لتظهر نتائجها . وأخيرا فإن المسترشد قد يكون مغاليا فى تقدير العملية أثناء الجلسة الإرشادية مجاملة منه للمرشد . وفى هذه الحالات ومهما كان سبب الاختلاف بين تقويم العملية وتقويم النواتج فإن المرشد عليه أن يفحص البيانات الخاصة بعملية الإرشاد ، وأن يقدر مدى حساسية وصدق مقاييس النتائج أو أن يناقش هذا الاختلاف مع المسترشد .

ويمكن أن تستخدم صور تقويم العملية فى جمع بيانات حول كل جلسة أو عند أوقات مختلفة أثناء تكوين خط القاعدة أو أثناء الإرشاد أو بعد الإرشاد .

كما يمكن استخدام نماذج مقننة لوصف إستراتيجيات الإرشاد .

خاتمة :

يعتبر التقويم مرحلة هامة من مراحل التخطيط والتنفيذ فى مختلف المجالات ، ويعتبره المرشد أحدى خطوات عملية الإرشاد . والتقويم عملية مستمرة ، قد تأخذ عدة صور مثلا : تقويم قبلى Preassessment وهو يهدف إلى التعرف على المشكلة ، وتقويم عملية Process Evaluation حيث يركز على ما يجرى داخل العملية الإرشادية نفسها وتقويم نتائج Outcome evaluation ويركز على مدى تحقيق الأهداف التى أعدها المرشد والمسترشد . وقد يذكر فى بعض الأحيان التقويم التكوينى Formative والتقويم النهائى Summative وهى تعبيرات تدل على الوقت الذى يجرى فيه التقويم، فالتقويم التكوينى أو المستمر يتم بالتتابع أثناء تنفيذ البرنامج ، أما التقويم النهائى فيتم عند انتهاء البرنامج أو النشاط والوصول إلى النتائج .

مراجع الفصل الحادى عشر

أولا : العربية :

الشناوى محمد محروس : مدخل لتقويم البرامج ، مجموعة محاضرات بالمعهد المصرى لتقويم البرامج - وزارة الشئون الاجتماعية - القاهرة ١٩٨٢ .

ثانيا : الأجنبية :

Dixon, D.N. & Glover, J. A. (1984) Counseling : A problem solving Approach . New York : John Wiley & Sons.

Cormier, W.H & Cormier , L.S. (1985) Interviewing Strategies For Helpers : Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Interventions (2 nd ed) . Monterey, Cal : Brooks / Cole.

Stewart , N. R., Winborn, B.B., Johnson, R.G., Burks, H.M., & Engelkes, J. R. (1978) Systematic Counseling. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice - Hall.

Bandura, A. (1976) Effecting Change Through participant Modeling. in J. D. Krumboltz & C.E. Thoreson (Eds) Counseling Methods (pp 248 - 265) .

New york : Holt Rinehart and Winston .

Cronbach, L. J. (1975) Beyond Two disciplines of scientific Psychology . American Psychologist 30, 116 - 127.

Cronbach L.J. C 1984) Essentials of Psychological testing (4 th ed) New York : Harper & Row.

Egan , G. (1975) The Skilled helper : A model for Systematic helping and interpersonal relating. Monterey CA : Borooks/ Cole .

Hosford, R.E., & de Visser , L. (1974) Behavioral Approaches to Counseling : An Introduction. Washingtanz D.C. : Amrican Personnel and Guidance Press.

Lloyd, M.E. (1983) selecting systems to measure client outcome in human service agencies. Behavioral Assessment, 5,55-70.

Mahoney, n.J. (1977) Some applied issues in Self-monitoring. in J. Cone & R.Hawkins (Eds) Behavioral assessment : New directions in Clinical Psychology (pp 241 - 254) . New York : Brunner / Mazel .

الفصل الثانى عشــر

إنـهاء الإرشـاد

Termination of Counseling

يعتبر إنهاء الإرشاد ، أو انهاء العلاقة الإرشادية جانبا هاما فى العملية المستمرة للارشاد . وبجانب إنهاء الإرشاد بعد مرحلة استخدام إستراتيجية أو طريقة إرشادية لتحقيق الهدف والاطمئنان إلى الوصول إلى السلوك المستهدف وهو الموضوع الذى نتناوله بالحديث فى هذا الفصل ، فإن هناك نقاطا أخرى يقوم فيها المرشد بإنهاء أو اختتام . ومن هذه النقاط ، ما يحدث عندما يود المرشد أن يختتم موضوعا أو مناقشة لموضوع ما ، ومنها كذلك عملية إنهاء الجلسات الإرشادية كل جلسة على حدة . ومن الأساليب التى تصلح ليستخدمها المرشد فى إنهاء مناقشة موضوع أو إنهاء جلسة إرشادية أسلوب التلخيص Summerizing .

ولكى ينهى المرشد العملية الإرشادية أو العلاقة الإرشادية فإن عليه أن يتحقق أولا من أن الهدف (أو الأهداف) الذى أعده مع المسترشد قد تم ألجازه وأن السلوك المستهدف قد تحقق فعلا . أما الأمر الثانى الذى يأخذه فى الاعتبار فهو أن تكون عملية الانهاء عملية تدريجية وليست شيئا مفاجئا للمسترشد ، وإنما يمهد المرشد لذلك بالأساليب المناسبة .

وفى المعتاد فإنه بعد مضى عدة جلسات فى الإرشاد فإن المسترشد يبدأ فى إعطاء تلمحيات أو إشارات بأن توقعاته من الإرشاد قد تحققت ، أو لديه آمال فى الوصول إلى أهدافه بالاعتماد على جهوده « مثلا يقول : إننى أشعر فعلا بأنى أفضل كثيرا الآن . كذلك فإن المرشد يراقب ظهور أدلة على أن الأهداف العامة للإرشاد قد تحققت - ويستوجب ذلك أن يكون المرشد منتبها إلى الآثار التى تلمع بسرعة . فالمسترشد غالبا

يعيش خبرة من زيادة السرور بعد مضى جلسة أو جلستين فى الإرشاد ، وهو قد يشعر بأن مشكلته قد وجدت حلا لمجرد توارى الأعراض بعد جلسة من التتنفيس عن المشاعر .

وعندما يشعر المسترشدون بأنهم فى وضع أفضل فإنهم يعبرون عن رغبتهم فى إنهاء الإرشاد . أما المرشد فإنه فى هذه الحالة لا شك يدرك أن المسترشد لم يحقق استبصارا دائما وأنه إذا أنهى إرشاده فسوف يعود مرة أخرى بمجرد أن تطرأ عليه أزمة أخرى أو موقف آخر من مواقف اتخاذ القرارات .

يرى برامر وشوستروم (١٩٧٧) Brammer & shostrom انه ينبغى التمييز بين إنهاء عملية الإرشاد من جانب المسترشد وإنهائها عن طريق المرشد .

والمسترشدون قد ينهون الإرشاد (العلاقة الإرشادية) لعدة أسباب منها الإحساس بالتحسن السريع ، وكذلك عندما تطغى مقاومة المسترشد للعمل الإرشادى ، أو نتيجة للجهل بالإرشاد ، أو لحدوث صدمة أو الوصول إلى طريق مسدود أو عندما يكون الإرشاد مدفوع الأجر فيحدث توقف أو إنهاء نتيجة للجوانب المالية ، أو يحدث الانهاء نتيجة إحساس المسترشد أنه لم يعد بحاجة إلى المرشد ، وبالإضافة إلى هذه العوامل فإن المسترشد قد ينهى الإرشاد بسبب معايشته للألم نتيجة لاضطراره لمواجهة المزيد من التغيير فى الشخصية (أو السلوك) ، وعندما يحدث إنهاء العلاقة نتيجة إحساس المسترشد بالتحسن فإن ذلك يرجع إلى فهم المسترشد للإجراءات وإحساسه بالقدرة على الوفاء بها اعتمادا على قدرته دون الحاجة إلى الوجود فى علاقة إرشادية .

أما المرشد ، فإنه ينهى الإرشاد عندما يشعر أن أهداف الإرشاد قد تحققت ، أو عندما تشير النتائج التى تحققت إلى ذلك الوقت (وقت الإنهاء) أنه ليس هناك توقع فى تحسن الحالة باستمرار الإرشاد . وكثير من المرشدين بمجرد أن تبدأ المشكلة فى التقلص بعض الشىء يبدأون فى تحديد حدود للوقت الخاص بالعملية الإرشادية بحيث إنهم عندما يصلون إلى الوقت المعين لإنهاء العملية فإنهم يبدأون فى إجراءات الإنهاء . غير أن هذه الطريقة لإنهاء العلاقة عند وقت محدد مسبقا لها كثير من العيوب ، وتحمل فى طيها خطر أن يكون المسترشد غير مستعد عند ذلك الوقت لإنهاء العلاقة ، أو على

العكس قد يصل إلى حالة التجهيز لإنهاء العلاقة قبل الموعد المحدد بكثير . وفى نفس الوقت كان الممارسون يعرفون أن القلق الذى يعايشه المسترشد عندما تطول فترة الإرشاد ينقص كثيرا بقرب انتهاء الإرشاد .

ويقابل المرشد فى عمله نوعا من المسترشدين لديهم ميل للاعتماد على الآخرين ويقل تقبلهم للمسئولية الشخصية عن أنفسهم وهؤلاء يتوقع المرشد أن تكون لديهم مقاومة لإنهاء العلاقة الإرشادية وفى بعض الأحيان تكون هناك رغبة من المسترشد فى استمرار هذه العلاقة أيضا نتيجة ما يشعر به من وحدة وحاجة إلى وجود علاقات اجتماعية تشبع من خلال العلاقة الإرشادية ، وفى مثل هذه الحالات فإن الإجراء الذى ينصح به هو المباعدة بين الجلسات وبشكل متزايد . (مثلا بعد اسبوع ثم بعد أسبوعين ثم بعد ثلاثة أسابيع وهكذا) حتى نصل إلى الإقفال النهائى .

خطوات وطرق إنهاء الإرشاد :

الخطوة الأولى التى يقوم بها المرشد فى سبيل إنهاء الإشاد هى التهيئة اللفظية حيث يمهد للمسترشد عمليه الإنهاء ، وقد يكون ذلك بأن يذكره بما اتفقا عليه من وقت أو جلسات عند بداية الإرشاد (إذا كان قد حدث ذلك) ..

يقول المرشد : هانحن أولاء نقترب من نهاية عملنا الإرشادى ، حيث أتوقع أننا فى خلال أسبوعين من الآن نكون قد وصلنا إلى خاتمة هذا الجهد المشترك بيننا .

أو يقول على سبيل المثال فى نهاية إحدى الجلسات :

أتوقع أننا فى خلال ثلاثة أسابيع من الآن نكون قد اطمأننا إلى تحقيق الهدف الذى حددناه معا .

أو يقول :

أتصور الآن أننا وصلنا إلى مرحلة يمكن أن تستمر فيها فى العمل معتمدا على مهاراتك ، وقد ننهى العلاقة الإرشادية بعد اسبوع من الآن .

ثم يقوم المرشد عندئذ (عند التهيئة للإنهاء) بإعداد ملخص يناقشه مع المسترشد . . وقد يكون هذا الملخص مراجعة عامة للإنجازات والترتيبات الخاصة بالإحالة أو المتابعة (التتبع) ، أويكون فى صورة إعداد لخطة مستقبلية أو ملخص للحالة . ومن المهم أن يعرف المسترشد ما سيفعله فى المستقبل وأن يترك الإرشاد وهو على بينة من أهدافه ، والنتائج التى تحققت ، والإجراءات المتوقعة ، وحدود المقابلات (الجلسات) .

أما الخطوة الثانية التى يمكن للمرشد أن يتخذها فهى أن يترك الباب مفتوحا للدراسة التتبعية (المتابعة) . على أن المرشد يجب أن يتفادى إعطاء الفرصة لعودة العلاقة الاعتمادية من جانب المسترشد . إلا أنه مع الطلاب (بالنسبة للمرشد الطلابى) فى المدرسة فإن المرشد قد يرغب فى تكوين نوع من الاتصال مع الطالب ليلاحظ نموه الشخصى أو ليزوده بمزيد من المعلومات الحديثة . أو قد يرغب مثلا فى تطبيق مقياس للميول المهنية ليتعرف على ما حدث من تغير فى ميوله .

وكل ما نود أن نشير إليه قبل الانتهاء من الحديث عن إنهاء الإرشاد هو أن ننبه المرشد إلى عدم إنهاء الحالة قبل الوصول إلى مرحلة إيجابية فى الإرشاد ، وكذلك عدم إطالة فترة الإرشاد أكثر من اللازم .

مراجع الفصل الثانى عشر

Brammer, L.M., & Shostrom, E.L. (1977) Therapeutic Psychology: Fundamentals of Counseling and Psychotherapy (3rd ed) Englewood, Cliffs: Prentice- Hall.

Cormier, W.H., & Cormier, L. S. (1985) Interviewing strategies for Helpers : Fundamental skills and Cognitive Behavioral interventions. (2 nd ed) . Monterey , C.A : Brooks / Cole .

Dixon, D.N., & Glover, J.A. (1984) Counseling : A problem- Solving approach. New York : John Wiley & Sons .

Hansen, J.C., Stevic, R.R., Warner, R.W. (1977) Counseling : Theory and Process (2nd ed) Boston : Allyn & Bacon .

Petrofesa, J.J., Hoffman, A., Splete, H.H., & Pinto, D.J. (1978) Counseling : Theory , Research and Practice Chicago : Rand McNally College Publishers Company .

Stewart, N.R., Winborn, B.B., Johnson, R.G., Burks, H.M., & Englkes, J.R. (1978) Systematic Counseling. Englewood Cliffs, N. J. Prentice- Hall.

الفصل الثالث عشر

القواعد الأخلاقية للإرشاد

Ethical Standards

تحتاج المهن المتخصصة التي تتصل بحياة البشر ورفاهتهم ومصالحهم إلى وجود قواعد تنظم سلوك المتخصصين الذين يقدمون المساعدة في هذه الجوانب ، وذلك للمساعدة على وقاية المهنة من داخلها ومن خارجها وإيجاد إطار يصلح للرجوع إليه في حدود ما يقوم في المجتمع من تشريعات وأنظمة عامة .

والقوعد الأخلاقية Ethics أو الأخلاقيات ، عبارة عن مجموعة من المعايير القائمة على مجموعة القيم المتفق عليها . وهذه القواعد تمثل ما نتوقعه من تصرفات مهنية من جانب المتخصص في علاقته بزملائه في المهنة ومن يقدم لهم الخدمة التخصصية ، وكذلك بالمجتمع بوجه عام .

وفي المعتاد أن تصدر القواعد عن جهة تملك حق المحاسبة لمن يخرق هذه القواعد ، وفي نفس الوقت يمكن أن تصبح هذه الجهة طرفا استشاريا عند حدوث مخالفة عند التقاضي أمام المحاكم .

وليس مفهوما من وجود قواعد أخلاقية تحكم المهنة وجود أي تعارض مع القوانين والأنظمة التي تنظم العلاقات والمعاملات داخل المجتمع ، وإنما تعمل القواعد كإضافات خاصة تحدد طبيعة التصرفات المتوقعة من جانب المتخصصين وما يجوز ومالا يجوز في قيامهم بعملهم ومتى تقع عليهم مسئولية الأضرار .

لقد اهتم المجتمع الإسلامي منذ قرون بعيدة اهتماما كبيرا بتنظيم أخلاقيات ممارسة مهنة الطب بحيث تحدد المسئولية تحديدا واضحا عند وقوع ضرر على المريض ، ومتى

يعتبر الطبيب مسئولا . وقد ألف الطبيب العربى أبوبكر الرازى رسالة فى اخلاق الطبيب . وأخلاق الطبيب التى ذكرها الباحثون المسلمون مما تحفل به كتب التراث إنما تقوم أساسا على خلق الإسلام . كما كتب آخرون مثل الزرنوجى والغزالى وغيرهم عن اخلاق المعلم والمرشد ، وهذه الصناعات ، الطب والإرشاد والتعليم تعتبر ذات اتصال كبير بممارسة العمل النفسى بصفة عامة ، والإرشاد النفسى والإرشاد الطلابى بصفة خاصة .

أهمية الأخلاقيات فى مجال الإرشاد :

تعتبر الأسس الأخلاقية ذات أهمية كبيرة فى العمل الإرشادى ، وهى كما سبق القول واحدة من محددات أربع أساسية للعمل الإرشادى كعمل تخصصى أو مهنة Profession وهى العلم ، والخبرة (المهارة) ، والصفات الشخصية والاتجاهات ، والقواعد الأخلاقية للمهنة .

فالقواعد الأخلاقية هى قواعد يتفق عليها أهل الصنعة فى تقديم صناعتهم (مهنتهم) للجمهور ، بحيث يمكنهم الرجوع إليها عندما يستشعرون أن هناك خطراً يدب فى داخل المهنة ، أو عندما يتساءل من هم خارج المهنة عن طبيعة العمل فى هذه المهنة ، فهى بمثابة صمام الأمان الداخلى والخارجى .

يناقش الطريرى (١٩٨٩) أهمية المعايير فى مجال الطب النفسى فيقول :

« إن وجود معايير فى أى مجال من المجالات يفترض أن تكون نتائجها متسمة بالدقة والانضباط وجودة العمل والحرص من قبل القائمين على ذلك العمل ، وذلك انسجاما وتحقيقا للحديث الشريف الذى يقول فيه الرسول صلى الله عليه وسلم « رحم الله امرءا عمل عملا فأتقنه » وبالإمكان أن نقول أن المعايير فى مجالات الطب النفسى قد تحقق الأهداف التالية :

١ - تحدد مواصفات وخصائص الأشخاص المؤهلين للعمل فى مجالات الطب النفسى .

٢ - تحديد الأساليب والفنيات الواجب اتباعها لأداء المهنة .

٣ - تعمل المعايير على وضع أسس التعامل بين الطبيب النفسى أو الأخصائى النفسى مع مرضاه .

٤ - تساعد هذه المعايير على وضع الحدود التى يتم فى إطارها وضع المعلومات الضرورية فى متناول من سيقومون بعمل قرار ما .

٥ - تعمل هذه المعايير على تحديد طريقة التعامل مع المعلومات وسريتها (ص ٢ - ٣).

وفى الواقع أن القواعد الأخلاقية التى تنظم عمل المرشد النفسى ، وكذلك عمل الأخصائى النفسى بصفة عامة تهتم بتحديد الخطوط العامة التى تساعد المرشد على توقى الوقوع فيما يضر الآخرين ، وكذلك تساعد على توفير حماية للمهنة من داخلها إذا وقعت انحرافات من بعض الممارسين لها ، وتحديد الواجبات والمحظورات والمسئوليات التى يلتزم بها المرشدون فى عملهم .

إن المرشد يدرك أن الدين هو مصدر الأخلاق ، وأنه فى التزامه بالخلق الذى يحضه عليه الدين لاشك سيجد أن تصرفاته تسير فى طريق الممارسة الصحيحة ، فالدين يأمر بالرفق والتعاطف والمساندة والتسامح وصون الأسرار والنصيحة ، وكل ما من شأنه حماية الدين والنفس والعقل والعرض والمال ، وهو يأمر بالتيسير والإخلاص والأمانة والوفاء والصدق ، ويأمر بدفع المفاسد وتقديم دفع المفاسد على جلب المصالح ، وغير ذلك من الأصول المثبتة التى تحكم السلوك البشرى وتدفعه إلى طريق الاستقامة طريق الخير .

وسوف نناقش فيما يلى مجموعة من القواعد الأخلاقية التى تساعد المرشد فى عمله .

١ - العلم :

يجب على المرشد أن تكون لديه معلومات مناسبة عن طبيعة البشر وسلوكهم ، وعن نموهم وما يصادفهم من مشكلات وأساليب التعامل مع هذه المشكلات والنظريات التى تفسر السلوك ، والأسباب المؤدية إلى المشكلات ، وكذلك واقع المجتمع وحاجاته وواقع المؤسسة التى يعمل فيها . وفى الواقع أن الأساس المعرفى هو الأساس الذى ينطلق منه المرشد فى ممارسته وفى توجيه مهارته سواء كان ذلك فى تكوين العلاقة الإرشادية أو فى التعرف على المشكلة وتحديدها وتفسيرها ، أو فى إعداد الأهداف ، أو عند استخدام طريقة للإرشاد ، أو فى المراحل النهائية للإرشاد ، والمرشد يجب أن تتوافر

فيه متطلبات تعليمية أساسية بأن يكون متخرجا من إحدى الجامعات ومن شعبة أو قسم متخصص فى إعداد المرشدين أو حاصلا على ماجيستير الإرشاد . إن المرشد وهو يدرك أهمية العلم فى عمله الإرشادى يسعى بكل جهد وإخلاص للمزيد منه حتى بعد انتهاء دراسته الرسمية وذلك من خلال المصادر المناسبة ومنها :

١ - الدراسات العليا .

٢ - الدورات التدريبية والتعليم المستمر .

٣ - المؤتمرات والندوات العلمية .

٤ - المجلات العلمية المتخصصة والمراجع الحديثة .

٥ - الاستشارات الشخصية مع المتخصصين ومع زملائه .

وإذا كان المرشد نفسه فى موقع المعلم - كأن يكون مدرسا للإرشاد أو حيثما وقف فى هذا الموقف التعليمى - مثل الإشراف على التدريب الميدانى ، فإنه يسعى إلى توصيل أكبر قدر من العلم والمعرفة لمن يقوم بتعليمهم وهو لا يألو فى سبيل ذلك أى جهد ، كما يسعى إلى الوصول إلى أفضل النتائج باستخدام أفضل الطرق والوسائل المناسبة لواقع المتعلمين والمتدربين .

والمرشد الذى يقف موقف التعليم يدرك أن عليه أن يكون أصيلا فى عمله فلا يختلف سلوكه عن قوله - كما يأمر بذلك الدين .

« أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم » (البقرة ٤٤) .

« يأيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون * كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون . » (الصف ٢ - ٣) .

وفى ذلك يقول الشاعر العربى :

لاتنه عن خلق وتأتى مثله   عار عليك اذا فعلت عظيم .

والمرشد الملتزم بآداب المهنة لا يدعى لنفسه علما ليس لديه ، وهو كذلك لا

يستنكف أن يقف موقف المتعلم كلما دعا داع لذلك ، بل وكلما سنحت الفرصة له لذلك ، أملا فى تنمية وتحديث معلوماته .

٢ - الخبرة :

تمثل الخبرة أو المهارة الجانب الأدائى فى عملية الإرشاد ، وكما سبق القول فإن المرشد يحتاج إلى مجموعة واسعة من المهارات التى تتصل بكل خطوة من خطوات عملية الإرشاد .

ومن أول هذه المهارات وفى مقدمتها مهارات تكوين العلاقة الإرشادية والتى تشتمل على مهارات الملاحظة والإصغاء والتعبير ، وتكوين الالفة مع المسترشد وتوفير البيئة الإرشادية الأمنة ثم مهارات دراسة المشكلة وتشخيصها واعداد الأهداف واختيار طريقة للإرشاد (أو مجموعة طرق) واستخدامها ، ثم تقويم عملية الإرشاد وإنهاء العلاقة الإرشادية .

والمرشد الملتزم بقواعد المهنة لايدعى لنفسه خبرة أو مهارة ليست لديه ، وهو يسعى بكل الوسائل لأن يزيد من مهارته وأن يتلقى تدريبا عمليا تحت إشراف المتخصصين الذين يجيدون المهارة أو الخبرة التى يسعى لاكتسابها . وهو كذلك إذا وقف فى موقف المعلم أو المشرف على التدريب الميدانى فى مجال الإرشاد لا يألو جهدا فى مساعدة المتدربين على اكتساب اكبر قدر من المهارات وبأعلى مستوى من الدقة . وهو ينقل خبرته لزملائه فى المهنة ويتبادل معهم الرأى حولها .

٣ - رعاية مصلحة المسترشد :

الإرشاد مهنة إنسانية تشتمل على مساعدة وعطاء وتعليم من جانب المرشد للمسترشد . وموقف الإرشاد يجمع بين المرشد بما لديه من علم وخبرة وما قد يكون عليه من جوانب يفضل فيها المسترشد (فى موقف الإرشاد). والمسترشد وهو شخص لديه مشكلة أو مشغلة يحاول أن يجد المساعدة من المرشد بشأنها ، فالإرشاد بذلك هو موقف تعليم وتعلم ، وموقف أخذ وعطاء . ولأن المرشد هنا هو الذى يعلم وهو الذى يساعد وهو الذى يفسر وهو الذى يعطى من علمه ومن خبرته فهو فى موقف المؤتمن على المسترشد ، وعليه أن يحافظ على مصالحه ويساعده على الوصول إلى بر الأمان وإلى طريق الخير .

والمرشد عليه فى هذا الصدد أن يبذل كل ما فى وسعه فى سبيل مساعدة المسترشد علي النمو والنجاح وتجاوز المشكلات وتصحيح الأخطاء الإدراكية والسلوكية وتحسين مشاعره وتبنى القيم الإيجابية . وهو فى جانب من موقفه الإرشادى عليه أن يدافع عن مصالح المسترشد ويمنع عنه ما قد يقع عليه من غبن . وهو عند إعداده للتقارير عن هذا المسترشد يأخذ فى اعتباره ما اؤتمن على رعايته ورعاية مصالحه وهو المسترشد قبل أى اعتبار آخر يتعارض مع هذه الأمانة .

وفى هذا الصدد فإن المرشد لا يدفع بالمسترشد إلى أى موقف يضره ، ولا يتخذ قرارات نيابة عنه ، ولا يستجيب لأى اتجاه يكون من شأنه أن يضر بالمسترشد . كما أن المرشد لا يستخدم أى إجراءات أو طرق يكون من شأنها أن تلحق ضررا بالمسترشد سواء كان ذلك بغرض التجريب أو البحث أو ما شابه ذلك ، وعليه إذا وقع فى ذلك أن يصحح ما يحدث نتيجة لما قام به من إجراءات على الأفكار أو المشاعر أو السلوك لدى المسترشد .

٤ - سرية المعلومات :

تشتمل عملية الإرشاد على عمليات للحصول على المعلومات وتشغيلها والاستفادة منها . وهذه المعلومات تتعلق فى جانب منها بالمسترشد ، ويكون هو المصدر الأول لها حيث يحصل عليها المرشد باستخدام مجموعة من الأدوات فى مقدمتها المقابلة والملاحظة ، ثم الاختبارات والسجلات ، ومن المتخصصين من خلال تقاريرهم . كما أن جانبا من المعلومات فى الإرشاد يكون لدى المرشد حيث يقدم للمسترشد ، وهذا الجانب يشتمل على معلومات يقدمها المرشد للمسترشد حول سلوك المسترشد وتفسير مشكلته ، وحول استعداداته وميوله وقدراته وظروفه الراهنة ، وبعض توقعاته المستقبلية ، وكذلك معلومات عن المجتمع وعن الأعمال والفرص المتاحة أمامه ، وعن بعض المصادر والمؤسسات التى يمكن أن تساعد المسترشد فى مواجهة مشكلاته واتخاذ قراراته .

ولأن المرشد بحاجة إلى معلومات من المسترشد عن نفسه وعن ظروفه وبيئته وأسرته وعن ماضيه (أحيانا) وعن حاضره ، ولأن بعضا من هذه المعلومات يتسم

بدرجة كبيرة من الخصوصية فإن المسترشد غالبا يلجأ إلى تغليف هذه المعلومات ولايعطيها لأحد . إلا أنه فى إطار علاقة إرشادية آمنة تحدها قواعد أخلاقية تشرح للمسترشد فإنه يبوح بها للمرشد . ومن هنا تقتضى القواعد الأخلاقية لكل التخصصات التى تعمل مع الإنسان ، والتى تقوم أساسا على الاستفادة من معلومات تتصل بحياته ، بأن هذه المعلومات تتمتع بالسرية ولا يجوز للمتخصص وهو فى حالتنا « المرشد » أن يبوح بها لأحد أو ينقلها إلى هيئات أخرى إلا باذن من المسترشد . إلا أنه تحقيقا للمصلحة العامة ومصلحة الفرد فإن المبادئ المتعارف عليها فى الإرشاد تنص على أنه يستثنى من مبدأ السرية الحالات التى يتحقق فيها المرشد أن المسترشد قد يلحق الضرر بنفسه (كأن يكون عازما على الانتحار أو لديه نوايا لذلك) أو يلحق الضرر بغيره سواء كان فردا آخر أو أفرادا أو المجتمع .

وتعنى سرية المعلومات أن يتخذ المرشد كافة الإجراءات التى تكفل صون المعلومات التى تخص المسترشد . فبالنسبة للمعلومات الموثقة سواء التى سجلها المرشد أثناء الجلسات الإرشادية أو تلك التى حصل عليها فى صورة اختبارات نفسية أو سجلات أو وثائق رسمية أو غيرها يكون من الواجب على المرشد أن يوفر طريقة لحفظها تكفل عدم وقوعها فى أيدى الآخرين ممن لا يقدرون مسئولية سرية المعلومات . وبالنسبة للمعلومات الرسمية منها مثل نتائج الاختبارات فإن المرشد لا يتبادلها مع غيره إلا بإذن من المسترشد نفسه ، وفى حدود ما يفيد التخصصات الأخرى التى تعمل لمصلحة الطالب كأن يعطى الخطوط العريضة الخاصة بقدرات الطالب للمدرس أو يوضح بعض الجوانب المتصلة بتشكياته البدنية للطبيب . أما المعلومات التى يدلى بها المسترشد فى إطار الجلسات الإرشادية وفى إطار ما يعلمه عن سرية المعلومات فإن المرشد لا يعطيها لأحد إلا فى حالة توقع وجود خطر بالنسبة للمسترشد أو لآخرين ، وهو فى هذه الحالة يعطى المعلومات المتصلة بهذا الجانب (جانب الخطر أو الضرر) فقط .

واذا كان المرشد ممن يقع عليهم دور تعليمي تجاه غيره ممن يتدربون على الارشاد أو يتقلون دراسات عنه فإن المرشد قد يحتاج لأمثلة من واقع عمله ، وفى هذه الحالة فانه اذا استخدم أمثلة من الحالات التى عمل أويعمل معها فعليه أن يتأكد من إخفاء المعالم

الأساسية للحالة التى يعرضها وفى مقدمة ذلك الاسم والسن والكلية أو المدرسة وغيرها مما يمكن أن يدل من قريب أو بعيد على شخصية المثال الذى عرضه .

إن قاعدة السرية من القواعد الهامة التى تعتبر موضوع عديد من القضايا التى تقام ضد المرشدين سواء لاختراقها أو لعدم الاستفادة من الحدود الموضوعة عليها .

وقبل أن نختم هذا الجانب نورد هذه القضية التى شهدها المجتمع الأمريكى منذ حوالى عشر سنوات والتى عرفت بقضية تاراسونا . وتتلخص وقائع هذه القضية فى أن أحد الطلاب فى جامعة كاليفورنيا كان يتردد على أحد الأطباء النفسيين بعيادة الجامعة ، وفى أثناء الجلسات العلاجية صرح هذا الطالب أنه ينوى قتل زميلة له . وقد قام الطبيب نتيجة لذلك بإبلاغ الشرطة والتى بدورها أحضرت الطالب وأخذت عليه تعهدا بعدم التعرض للفتاة . ورغم ذلك فقد نفذ الطالب جريمته وقتل هذه الطالبة .

ثم إن أهل الطالبة قاموا بمقاضاة الطبيب حيث نظرت المحكمة العليا هذه القضية ، وأدانت الطبيب فى مسئوليته عن عدم اتخاذ الإجراءات التى تفرضها عليه المبادئ الأخلاقية من ضرورة إبلاغ من يهمه الأمر عندما يلوح له أن خطرا يهدد المسترشد أو غيره . وقالت المحكمة أنه على الرغم من أن جهاز الشرطة جهاز هام فى المجتمع الا أنه ليس مسئولا بشكل مباشر عن حماية كل فرد وأنه كان من الواجب على هذا الطبيب أن يبلغ الطالبة نفسها (التى يتهددها الخطر) وكذلك أسرتها لإمكان اتخاذ الاحتياطات الوقائية .

ومن الغريب حقا أن تطالعنا الصحف العربية فى أخبارها عن الجرائم أن طالبا يقتل أبويه بمسدسه ثم يصرح الطبيب الذى كان يعالجه نفسيا بأنه كان يتوقع ذلك حيث كان يكرر أمامه بعض الأفكار الهذائية . ومع أن الطبيب كان على صلة بوالد الجانى (وهو أستاذ أيضا بكلية الطب) فإنه لم يحذره من احتمال وقوع مثل هذا الحادث مع أن الجانى والذى شخصت حالته على أنها فصام بارانويدى كان من المتوقع أن يأتى بهذا العمل أو ما يماثله .. وقد تكررت مثل هذه الحالة مرة أخرى فى مدينة الإسكندرية حيث أطلق شاب النار على والديه فأرداهما قتيلين واتضح انه كان يعالج من حالة اكتئابية . كذلك فقد قام

أحد الطلاب بقتل زميلة له داخل مبنى الجامعة ثم خرجت الصحف بتصريح للطبيب النفسى الذى كان يعالج لديه الطالب الجانى يقول فيه أن الطالب قد أخبره بأنه ينوى الإقدام على هذا العمل ..

ومن الملاحظ أنه فى كل مرة يقرر فيها هؤلاء الأطباء أنهم كانوا يعالجون هؤلاء الجناة فان محامى هؤلاء الجناة يستفيدون من شهادة وتقارير هؤلاء الأطباء ليصلوا إلى إعفاء الجانى من المسئولية تنتهى كل قضية إلى إيداع الجانى مصحة للأمراض النفسية . والسؤال الذى نطرحه هنا : هو اذا كانت مسئولية مثل هذه الجريمه تسقط عن الجانى لوجود « اختلال فى قواه العقلية » فمن يتحمل المسئولية إذن ؟ لاشك أن الطبيب أو المعالج النفسى متخصص فى هذا المجال ، ويدرك من التشخيص أن هناك مآلا للمرض يجب عليه أن يتوقعه وأن يحسب حسابه ، فالشخص الذى لديه حالة اكتئاب شديدة تكون لديه ميول انتحارية ، وفى نفس الوقت تدفعه تشاؤماته إلى قتل آخرين من ذوى الصلة القريبة به كالوالدين أو الأبناء أو الزوجة أو الزوج تحت إطار الخوف عليهم من مستقبل مظلم . وبعض الحالات المرضية الأخرى - مثل حالات الفصام البارانويدى التى توجد فيها هذاءات (ضلالات فى التفكير) مع الهلاوس السمعية أو البصرية فإن احتمالات القتل كبيرة ، وفى هذه الحالة قد يكون القتل موجها إلى أشخاص قريبين فى أسرة المريض أو بعيدين ، عنه ولكنهم ذوو صلة بالهذاءات التى لديه ، مثلا رؤساؤه فى العمل . فإذا كان الطبيب أو المعالج أو المرشد يدركون مآل هذه الأمراض من واقع تدريبهم وخبرتهم ، ألا يكون من الضرورى أن يتخذوا الإجراءات المناسبة لتنبيه من يتوقع أن يقع عليهم الخطر ، وقبل ذلك وأهم منه أنهم نتيجة لتقدير هذا الخطر يمكن أن يطلبوا إيداع المريض أحد المستشفيات النفسية ؟ .

والمرشد يحتاج دائما أن يكون مطلعا على الأنظمة والقوانين التى تطبق فى المجتمع الذى يعمل فيه ، وأن يدرك مسئوليته تجاه المسترشد وتجاه المجتمع فى اطار هذه القوانين ، وأن عليه واجبا فى رعاية مصلحة المسترشد ، كما أن عليه التزاما أيضا فى دفع الضرر عن الآخرين وعن المجتمع بوجه عام .

وقد ناقشت لجنة الاخلاقيات المنبثقة عن الجمعية الامريكية لعلماء النفس American Psychological Association والتى يحكم عمل أعضائها قواعد أخلاقية محددة ، ناقشت هذه اللجنة إحدى القضايا التى وقف فيها أحد المرشدين لمحاكمته فى قضية تتلخص فى أن فتاة صغيرة كانت تتردد عليه بصحبة والدتها للإرشاد فى بعض المشكلات الانفعالية ، وقد علم المرشد أن هذه الفتاة تتعرض لاعتداءات من زوج أمها (مما يحرمه الدين) وعندما واجه المرشد الأم بذلك استعطفته ألا يطور القضية حيث إن زوجها هو مصدر دخلهما ومعيشتهما ، واستجاب المرشد لذلك ، إلا أن الفتاة وهى تلميذة بإحدى المدارس المتوسطة بدأت فى التعامل مع مرشدة طلابية فى المدرسة وأخبرتها أيضا بما أخبرت به المرشد من قبل . ولأن المجتمع الأمريكى كان قد شهد فى السنوات الأخيرة موجة من حالات الاتصال غير المشروع يقع فيها اعتداء على أطفال تربطهم بالمعتدين عليهم رابطة تحريم فقد أصدرت الحكومة الأمريكية قانونا يلزم بالإبلاغ عن هذه الحالات لاتخاذ ما يلزم لحماية الطفل المعتدى عليه ؛ لهذا فلم تتردد هذه المرشدة وقامت بابلاغ جهة الاختصاص كما أبلغت الجمعية الأمريكية لعلماء النفس والتى ترخص للمشتغلين فى مهن الإرشاد والعلاج النفسى بالعمل الإرشادى أو العلاجى ، أبلغت هذه المرشدة عن زميلها فى المهنة لمخالفته النظام . وهى بالطبع هنا قد استخدمت مبدأين من مبادىء الأخلاق التى تحكم عمل المرشدين ، أحدهما يتصل بالسرية والتى يجب عدم الالتزام بها إذا توقع المرشد وقوع خطر على المسترشد أو على آخرين ، والثانى يتصل بحماية المهنة من الداخل وواجبات الأعضاء عندما يعلمون بمخالفات يرتكبها زميل أو زملاء فى المهنة مما يؤدى إلى إضرار بالمهنة كذلك فانها استخدمت مبدأ العمل لمصلحة المسترشد بسعيها لحماية الطفلة . وقد أثبتت لجنة الأخلاقيات أن هذا المرشد مدان إذ يعلم بوجود نظام (قانون) لحماية الأطفال يوجب عليه أن يخطر جهات الاختصاص وأنه قد تحقق من وجود ضرر يقع على هذه الطفلة ومع ذلك فقد تغاضى عن ذلك .

وقد نجد من بين المرشدين أو المعالجين من يأخذ المعلومات التى توضع بين يديه فى جلسات الإرشاد على أنها حكايات يتسلى بها فى مجالسه ، كما أن آخرين يدفعهم فضولهم إلى متابعة هذه المعلومات أو استكمال فصولها أو التحقق من صحتها بالنسبة

لأطراف يرد ذكرهم فى كلام المرشد ، وهذه كلها إجراءات لا تناسب المبادئ الأخلاقية للإرشاد ، ويجب على المرشد الذى يجد فى نفسه الرغبة فى التحدث عن عمله وعمن ترددوا عليه وعن مشكلات الآخرين وظروفهم أن يبحث جديا فى عدم استمراره فى هذا العمل ، ذلك أنه يفتقد صفة هامة من الصفات التى يجب أن يتحلى بها ، وهو يتخلى أيضا عن سلوك ومهارة ، وعن قاعدة أخلاقية ، وقد يرتب ذلك ضررا بالغا للمسترشد ولغيره ، ولن يسلم المرشد نفسه من أن يقع عليه ضرر نتيجة لهذا الخوض .

ويمكن تلخيص القواعد الأخلاقية المتصلة بالسرية على النحو التالى :

« يلتزم المرشد باحترام سرية المعلومات التى يحصل عليها من خلال عمله الإرشادى من المسترشدين . وهو لا يعطى ايًا من هذه المعلومات إلا باذن كتابى من المسترشد فيما عدا تلك الحالات التى يترتب على عدم إعطاء المعلومات فيها خطر واضح للمسترشد أو لآخرين . ويمكن للمرشدين أن يعلموا مسترشديهم بحدود السرية عندما يكون ذلك مناسبا . .

(أ) المعلومات التى يحصل عليها المرشد فى إطار العلاقة الإرشادية أو البيانات التقويمية التى يحصل عليها باستخدام الاختبارات النفسية مع الأطفال أو الطلاب أو غيرهم يجرى مناقشتها للأغراض المهنية فقط مع الأشخاص الذين لهم علاقة بالحالة (مثلا المدرسين والأطباء) . ويجب أن تشتمل التقارير المكتوبة على البيانات المتصلة بأغراض التقويم فقط ، وأن يتحاشى المرشد أى تعد غير مناسب على خصوصية المسترشد .

على سبيل المثال ، الطالب الذى يحصل على درجة منخفضة على مقياس للذكاء يمكن أن يوصل المرشد للمدرس هذه المعلومة فى صورة مناسبة لما يتوقع منه من جهد يساعد في الإرشاد . مثلا : هذا الطالب يحتاج لجهد خاص ليصل تحصيله إلى المستوى المناسب . .

(ب) المرشدون الذين يعرضون معلومات شخصية ، تم الحصول عليها أثناء العمل الإرشادى ، فى محاضراتهم أو كتاباتهم أو غيرها عليهم أن يحصلوا على إذن

كتابى مسبق قبل هذا العرض أو يكون عليهم أن يخفوا كل المعلومات المعرفة للشخص والتى تحدد هويته بشكل أو بآخر .

(جـ) يتخذ المرشد كافة الاحتياطات لضمان سلامة المعلومات التى يحصل عليها فى الإرشاد من أن تصل إلى الآخرين ، ومن بين هذه الاحتياطات وجود الأماكن المناسبة للحفظ وعدم إتاحة هذه المعلومات لاطلاع الغير .

(د) عندما تدل ظروف المسترشد على أن هناك خطرا واضحا ووشيك الحدوث للمسترشد أو لغيره فإن المرشد عليه أن يعلم السلطات المسئولة ، وعلى المرشد فى هذه الحالة أن يستشير زملاءه ، ويحسن دائما وكلما أمكن حماية مصلحة المسترشد .

٥ - العلاقة الإرشادية :

العلاقة الإرشادية جانب هام من جوانب العملية الإرشادية ، وفى إطار هذه العلاقة يحدث الانفتاح المطلوب من المسترشد ، حيث ينمى ثقته فى المرشد ويبدأ فى التحدث عن مشكلاته وظروفه وعن خصوصياته بشكل من الصراحة . والعلاقة الإرشادية هى صرح الإرشاد الذى ينبغى على المرشد أن يبذل كل جهده لحمايته .

والعلاقة الإرشادية علاقة مهنية شخصية ، فهى علاقة مهنية لأنها محددة بهدف أو أهداف واضحة تنتهى بنهايتها ، ولأنها كذلك محددة بقواعد أخلاقية تحدد ما يجوز ومالا يجوز بالنسبة لكل من المرشد والمسترشد فى حدودها . وهى أيضا علاقة فيها جانب شخصى أو ذاتى حيث يضع كل من المرشد والمسترشد جوانب شخصية داخل هذه العلاقة ، فالمرشد يشارك بعلمه ومهاراته وصفاته الشخصية واتجاهاته وقيمه أيضا ، والمسترشد يأتى بكليات شخصيته بصفاته واتجاهاته وأفكاره وتصرفاته ومشاعره وما يعتورها من مشكلة أو مشكلات .

ولأهمية هذه العلاقة فى سير عملية الإرشاد وفى الحصول على المعلومات التى تساعد المرشد والمسترشد على فهم هذا المسترشد وظروفه وواقعه والمتغيرات من حوله فإن هذه العلاقة يجب أن تصان عن كل ما يؤدى إلى نقص الثقة فى العمل الإرشادى ، ومن

هنا تهتم الهيئات التى تنظم عمل المرشدين بأن تحدد هذه العلاقة بحدود أخلاقية أو قواعد قيمية تحكم السلوك المتوقع فى إطار هذه العلاقة .

ولكى تبدأ العلاقة بداية سليمة فإن على المرشد أن يدرك دوره ومسئوليته بالنسبة للمسترشد وبالنسبة للمهنة التى ينتسب إليها ، وهو يدرك أنه يعمل مع إنسان ، وهذا الإنسان قد كرمه خالقه جل وعلا ، وعليه أن يتقبل هذا الإنسان الذى جاء يطلب مساعدته ، والتقبل الذى لا توضع عليه شروط مسبقة من العوامل الأساسية التى تساعد على استبصار المسترشد بمشكلته واكتساب الأمن الذى قد يكون كافيا ليعدل هو نفسه من أفكاره أو سلوكه . ولا يعنى التقبل للمسترشد الموافقة أو القبول لسلوكه وإنما يعنى رفع القيود والحرج عنه ليستنى له أن يتعرف على حقيقة سلوكه ، وليتسنى له أن يقبل ما يعرض عليه من خطط لتعديل السلوك . وبذلك فإن المرشد يمتنع منذ البداية عن الاتجاه السلبى نحو المسترشد بسبب جنسه أو لونه أو غير ذلك من المتغيرات كأن تكون لديه إعاقة بدنية ، ويجب على المرشد أن يقاوم فى نفسه أى نزوع نحو وضع المسترشد فى قالب معين يتعامل معه من منطلقه .

كذلك فإن المرشد فى إطار العلاقة الإرشادية يحاول أن يوفر كل ما يجعل هذه العلاقة آمنة ، بدءا من المعلومات التى يدلى بها المسترشد على النحو الذى ورد فى موضوع السرية إلى الجانب الشخصى من الأمن ، فلا يكون المسترشد موضوعا للهجوم أو النقد الشديد أو السخرية ، وخاصة فى المراحل الأولى من العلاقة التى يبقى المرشد فيها بعيدا عن النقد أو إصدار الأحكام ، أما السخرية والعقاب فهى أمور لا نتصور أن تدخل كعناصر فى أى علاقة إرشادية لأنها لن تشوه العلاقة الفردية بين المرشد ومسترشد معين فقط وإنما ستضر إضرارا كبيرا بمهنة الإرشاد كلها .

وفى إطار العلاقة الإرشادية فإن المرشد يمتنع عن الاستفادة من المعلومات التى حصل عليها من المسترشد لأغراض شخصية ، كما يمتنع عن أن يدخل فى علاقات لاتتصف بالموضوعية كمحاولة الحصول على معلومات لن يستفيد منها المسترشد فى موقف الارشاد من حيث توظيف المرشد لها فى العملية الإرشادية، أو تكوين علاقة

شخصية مثل الصداقة أو الزيارات الودية للأسرة أو البيع والشراء وتبادل المنافع وغيرها .

كما يجب على المرشد وخاصة المرشد الطلابى الذى يجد نفسه وجها لوجه أمام المسترشد بين الجلسات مرات عديدة ألا يتصرف بطريقة يتضح معها للآخرين أن هذا الطالب (المسترشد) فى علاقة ارشادية مع المرشد فى الوقت الحاضر كأن يسأله مثلا أمام زملائه عما فعل إزاء موقف معين وإنما عليه أن يقصر مثل هذه الأسئلة على الجلسات وداخل حجرة الإرشاد .

وإذا اتضح للمرشد أن العلاقة بينه وبين المسترشد تسير فى طريق غير صحيح كأن يكون هناك مقاومة شديدة من جانب المسترشد للاستجابة للعملية الإرشادية أو أن يكون هناك اعتماد غير سوى من جانب المسترشد على المرشد أو العكس كأن يلمس المرشد فى نفسه رغبة شديدة فى استمرار العلاقة أكثر من اللازم أو عندما تسير العلاقة فى طريق مسدود من حيث تحقيق الأهداف الإرشادية فإن على المرشد أن يعمل على إنهاء العلاقة الإرشادية ، واذا كان المسترشد لايزال دون تحقيق أهداف الإرشاد فإن المرشد يلتزم بمعاونته على استكمال الإرشاد لدى مرشد أو متخصص آخر ويتخذ الإجراءات المناسبة لإحالته إلى المتخصص المناسب . ونفس الشئ يلتزم به إذا وجدانه غير قادر على تحقيق الأهداف من خلال الطريقة أو الطرق التى استخدمها أو إذا كانت هناك نتائج عكسية كأن ازدادت المشكلة سوءا .

كما يمتنع المرشد عن الدخول فى علاقة إرشادية إذا كانت هناك رابطة مع هذا المسترشد من نوع العلاقة بين الزوجين والإخوة والأصدقاء وكذلك المرءوس والرئيس والمدرس والطالب إلا إذا تحقق عدم وجود مرشد آخر يقوم بهذا العمل .

والمرشد لا يتخذ قرارات خاصة للمسترشد وهو يقصر دوره على مساعدة المسترشد على تعلم مهارات اتخاذ القرارات وإرشاده إلى أفضل المصادر وأدقها بالنسبة للمعلومات التى تساعد على اتخاذ القرارات .

ويجب على المرشد أن يتحقق عند دخوله فى علاقة إرشادية مع المسترشد أن هذا المسترشد ليس فعلا فى إطار علاقة إرشادية مع مرشد آخر . وإذا كان هذا المسترشد فعلا

فى علاقة إرشادية مع مرشد آخر فيجب على المرشد أن يحصل على إذن من ذلك المرشد أو ينهى العلاقة مع المسترشد الا اذا اختار المسترشد أن ينهى هو علاقته مع المرشد السابق .

ويجب على المرشد أن يحترم حرية الاختيار للمسترشد إلا إذا وجد ما يمنع ذلك (مثلا نظام المؤسسة) . وفى هذه الحالة يكون على المرشد أن يعلم المسترشد بهذه الحدود . وبالنسبة للمذكرات والمدونات والتسجيلات الخاصة بالمقابلات الإرشادية ، فإنها تعتبر معلومات مهنية لا تعامل معاملة الوثائق التى تخص المؤسسة التى يعمل بها المرشد ، وعليه ان يتخذ كل الاحتياطات التى تكفل عدم وصولها للغير . أما السجلات الرسمية للإرشاد فإنها تسلم فقط للمتخصص الذى يدرك ويحترم الأخلاقيات والمبادئ التى تحكم العمل الإرشادى . وإذا كان المرشد يعمل مع جماعات إرشادية (الإرشاد الجمعى) فإن عليه أن يبنى بين أفراد الجماعة الإرشادية مبدأ السرية بالنسبة للمعلومات التى تعرض فى مقابلات الجماعة الإرشادية .

كذلك فإن على المرشد أن يمتنع عن قبول الدخول فى علاقة إرشادية يدرك مسبقا أنه لن يكون مفيدا للمسترشد فى التعامل مع مشكلته فى إطارها .

ويجب على المرشد أن يستشير زملاءه فى المهنة فيما يقابله من صعوبات أو مواقف يشعر فيها أن العلاقة تسير سيرا غير طبيعى أو أن المعلومات التى حصل عليها من المسترشد قد تحتاج لعرض على السلطات المختصة لوجود خطر قد يلحق بالفرد أو بآخرين أو بالمجتمع بشكل عام .

إن على المرشد وهو يدرك دور العلاقة الإرشادية أن يحافظ عليها فى صورة ناصعة آمنة ودودة يشع فيها الرفق والإخلاص ومساعدة المسترشد على النمو الصحيح .

٦ - كرامة المهنة :

العمل الإرشادى عمل إنسانى ذو طبيعة خاصة ، يعمل فيه شخص لديه ظروف أفضل (من الناحية المتصلة بالصحة النفسية على الأقل) مع شخص لديه ظروف أدنى : اضطرابات ، أو مشكلات ، أو مشاغل ، أو ارتباك أو حيرة أمام موقف قرار ، أو نقص

فى المهارات إلخ ؛ ولأن المسترشد يأتى إلى موقف الإرشاد وهو واثق أن المرشد الذى يقصده بوسعه أن يساعده على تصحيح موقفه فإنه يكون مهيئاً لقبول ارشادات هذا المرشد واقتراحاته . وبذلك فإن الإرشاد يمثل أمانة يجب على المرشد أن يؤديها فى كل مرة يقف فيها فى علاقة إرشادية وفى جميع مستويات الإرشاد (الإنمائى ، والوقائى ، والعلاجى ، وعلاج الأزمات) . والعمل الإرشادى باعتباره مهنة يشتغل بها وسوف يشتغل بها عديد من الأفراد ، يقفون فى إطار علاقة تربطهم بشكل مهنى وخاص مع مسترشديهم ، يحتاج إلى أن يصان عن كل ما قد يسىء إلى المهنة وسمعتها . فالإنسان فى كل موقف يقفه يمكن أن يكون بين أفراده الصالح كما يمكن أن يكون منهم المنحرف . وفى بعض المواقع التى لا يتعامل فيها الإنسان مع الإنسان فى علاقة مهنية فإن الخطأ قد ينتهى باستبعاد مصدر الخطأ أو تصحيحه . أما عندما يكون الأمر فى مهنة يضع إنسان نفسه أو أسراره فى يد آخر ويأتمنه عليها ، فإنه عندما يحدث انحراف فإن الضرر الذى يحدث لا يقف عند حدود المتسبب سواء كان طبيبا أم معالجا أم مرشدا نفسيا ، وإنما يتعدى ذلك إلى الإضرار بسمعة المهنة إضرارا كبيرا . ومن هذا المنطلق كان اهتمام الهيئات التى تنظم الاشتغال بمثل هذه المهن (الطب ، والطب النفسى ، والإرشاد ، والعلاج النفسى ، والخدمة الاجتماعية ، وغيرها) بوضع ضوابط للممارسة تهدف إلى المحافظة على سمعة المهنة .

وبذلك فإنه يجب على المرشد أن ينأى بنفسه عن القيام بأى عمل من شأنه الإضرار بسمعة المهنة مثل ادعاء مهارات ليست لديه ، أو الإعلان عن ممارسته لطرق يعلم انها غير ذات فعالية ، أو الدعاية لنفسه فى صورة غير مألوفة ، أو استغلال وسائل الإعلام للدعاية لنفسه من خلال برامج تثقيفية أو خاصة بالتوعية ، أو إضافة مؤهلات ليست لديه أو الإشارة لعضويته للجمعيات العلمية والمهنية على أنها ضمن مهاراته ، أو الخروج بالعلاقة المهنية عن حدودها المهنية المتعارف عليها ، أو عدم صونه لأسرار المسترشدين ، أو إهماله فى حفظ المعلومات الخاصة بهم أو عدم حصوله على إذن مسبق بنقل هذه المعلومات للغير ، أو إجراء تجارب عليهم دون إذن منهم ، أو التسبب فى حدوث أضرار نتيجة أخطاء الممارسة .. أو تطبيق اختبارات نفسيه غير مناسبة أو تفسيرها بشكل غير دقيق ..

والمرشد فى سبيل محافظته على كرامة المهنة التى ينتمى إليها يمتنع عن التورط فى أى عمل ينهى عنه الدين والخلق وتجرمه الأنظمة المعمول بها ، وهو يدرك ويحترم حقوق الإنسان الذى يعمل معه ، ويدرك أنه مسئول عنه مسئولية الوالد الأمين على أبنائه أثناء العمل معه ، وأنه يعمل على وقايته من الأخطار التى ينمو إلى علمه تعرضه لها إذا كان بحاجة إلى ذلك (مثلا الأطفال والمرضى والمعوقين) .

واذا وصل لعلم المرشد أن من بين المشتغلين بالمهنة من يسيء التصرف أو يتورط فى علاقات غير مشروعة مع المسترشدين ، أو يخالف القواعد والضوابط الأخلاقية المتعارف عليها فى ممارسة المهنة فإنه يتخذ الإجراء المناسب الذى قد يبدأ بالنصح والتعريف بموطن الخطر وقد يمتد إلى إخطار الجهات المسئولة درءا للخطر عن المسترشدين وعن المهنة ومحافظة على سمعتها .

ويجب على المرشد أن يحترم زملاءه فى المهنة وألا ينال أحدا منهم بالتجريح ، وألا يدخل فى صراعات مهنية مع زملائه ، كما ينبغى عليه أن يمتنع عن الدخول فى علاقة مع مسترشد يعلم أنه يتعامل فى علاقة إرشادية مع مرشد آخر ، وإذا كان دخل فى علاقة مع أحد المسترشدين وتبين له أن هذا المسترشد كان فى علاقة إرشادية لم تنته مع مرشد آخر قبل المجيء إليه فإن عليه أن يتصل بذلك المرشد ، وأن يحصل على موافقته أو يكون عليه ان ينهى علاقته بهذا المسترشد إلا إذا اختار المسترشد نفسه أن ينهى علاقته بالمرشد الأول . وفى سبيل المحافظة على كرامة المهنة فإن المرشد يسعى بكل ما يمكنه إلى رفع مستوى أدائه بطلب العلم واكتساب المهارة والإضافة إلي الميدان الذى يعمل فيه والإخلاص فى عمله والتعاون مع زملائه .

جوانب عامة :

تهتم القواعد والضوابط الأخلاقية التى تتبناها الهيئات المنظمة للمهن التخصصية الخاصة بالمساعدة Helping والتى يدخل الإرشاد النفسى فيها ، سواء كانت هذه الهيئات حكومية (وزارات) أم كانت جمعيات أو روابط ، بتخصيص بعض فقراتها لأمور عامة مثل الإعلان عن الممارسة ، وتحديد المهارات وحدودها ، وتحديد الأجور (إن وجدت)

وكيفية الحصول عليها ، وكذلك تحديد المسئولية تجاه الجهات الأخرى مثل الشرطة والقضاء والتي يكون موضوعها خاصا بالمسترشدين .

ويهمنا أن ننبه إلى أن وجود ضوابط أخلاقية لا يتنافر أو يتعارض مع باقى الأنظمة القائمة ، وأن النظام التشريعى القائم يعتبر المرجع الأساسى للممارس فى كل ما لم يرد فى ضوابط المهنة .

مراجع الفصل الثالث عشر

أولا : العربية :

الشناوى ، محمد محروس : الإرشاد النفسى من منظور إسلامى ، فى ندوة نحو علم نفس إسلامى .

المعهد العالى للفكر الإسلامى والجمعية العربية للتربية الإسلامية القاهرة ١٤٠٩ هـ -١٩٨٩ م .

الشناوى ، محمد محروس : تحليل مهنى لعمل المرشد الطلابى : دراسة فى منطقة الرياض فى ندوة التوجيه والإرشاد الطلابى .القى فى اللقاء الثانى . الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، الرياض : ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠م .

الطريرى ، عبد الرحمن بن سليمان : الأسس الخلقية للطبيب والاختصاصى النفسى فى المملكة العربية السعودية .

فى ندوة المعايير النفسية والاجتماعية والضوابط للخدمات النفسية : جامعة الملك سعود مع وزارة الصحة : الرياض ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩ م .

ثانيا : الأجنبية :

American Psychological Association (1991) Ethical principles of psychologists. American Psychologist.

American Association for counseling and Development (1981) Ethical Standards. Washington, D. C: Author.

American Psychological Association (1987) Casebook on ethical Principles of Psychologists. Washington D. C: Author.

George, R. L. & Cristiani, T. S. (1981) Theory, Methods and Processes of Counseling and Psychotherapy. Englewood cliffs, N. J: Prentice-Hall.

Hansen, J. C., Stevic, R. R. & Warner, W. Jr. (1977) Counseling: Theory and Process. Boston: Allyn and Bacon.

Pietrofesa, J . J, Hoffman, A., Splete, H. H., & Pinto, D. V. (1978) Counseling: Theory, Research and Practice. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

الفصل الرابع عشر

.. التسجيل - النماذج - التقارير ..

يحتاج المرشد والمعالج فى عملهما إلى مهارات التسجيل وإعداد واستخدام النماذج Forms وكذلك كتابة وتلقى التقارير عن الحالات التى يعمل معها أو تحال إليه.

والتسجيل أو التدوين Recording يقصد به تدوين وإثبات البيانات والمعلومات الأساسية التى يحصل عليها المرشد أو المعالج من الفرد الذى يعمل معه (المسترشد أو المريض) - والقصد من عملية التسجيل هو الاحتفاظ بالمعلومات فى صورة تناسب استرجاعها والاستفادة منها ، ويجب على المرشد ان يهتم بعملية التسجيل اهتماما كبيرا وألا يعتمد على الذاكرة وحدها للاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها .

أولا : التسجيل :

وتساعد عملية التسجيل كما قلنا على حفظ المعلومات فى صورة دقيقة لحين الحاجة إليها ومن ثم يمكن استرجاعها والإفادة منها فى اتخاذ القرارات التى دعت أصلا للحصول على المعلومات سواء كانت هذه القرارات تتصل بالتحقق من أهلية المتقدم أو المحال للخدمة (الارشاد أو العلاج) للحصول على هذه الخدمة واستيفائه للشروط التى وضعتها الهيئة أو المؤسسة التى يعمل بها المرشد أو المعالج لتقديم الخدمة . كذلك فان المعلومات المسجلة تساعد فى الوصول إلى قرارات حول التشخيص وتوقع مسار المشكلة وكذلك حول التصنيفات Classification والتسكين Placement وأخيرا فانها تفيد عند الحاجة لإحالة المسترشد (أو المريض) لجهة أخرى أو عند اقفال الحالة كما قد تدعو الحاجة إليها بعد الانتهاء من تقديم الخدمة للمسترشد وذلك بناء على طلب من جهة أخرى .

والصورة الأساسية التى يتم بها التسجيل هى التسجيل الكتابى باستخدام نماذج خاصة لذلك - لكن قد يكون التسجيل لدى بعض الهيئات باستخدام التسجيلات الصوتية

وهو أمر لا توصى به ويجب إذا حدث (مثلا لغرض التدريب) أن يكون بناء على موافقة المسترشد وباذن منه (اذن كتابى) وان يكون بصورة معلومة له فلا يتم مثلا بطريقة التسجيل عن بعد (الريموت Remot) ولا عن طريق إخفاء جهاز التسجيل . كما قد تسجل البيانات فى بعض الهيئات باستخدام أجهزة الحاسب الآلى .

ماذا نسجل :

إن المرشد يحصل على معلومات كثيرة منها ما هو أساسى ويمثل وقائع حقيقية كالمعلومات الديموجرافية عن المسترشد ومنها ما هو متصل بالمشكلة وتطورها ومنها ما يتعلق بأدوات التقويم والقياس وأخيرا هناك المعلومات المتصلة بقلب عملية الارشاد ، مثلا الأهداف الإرشادية وطرق الإرشاد المختارة - وبالنسبة للمعلومات الأساسية (الأولية) فقد يتولى المرشد الحصول عليها بنفسه من المسترشد أو يتم ذلك عن طريق أحد الموظفين (مثل السكرتير أو الأخصائى الاجتماعى) حيث تكون هناك نماذج معينة أو بطاقات يقوم المسترشد بتعبئتها قبل بدء العملية الإرشادية الفعلية .أما المعلومات المتصلة بالمشكلة فهذه مسئولية المرشد الشخصية حيث انها تتمتع بالسرية ولا يقوم المرشد بتسجيل المعلومات الوصفية الحشوية التى إذا استبعدت لن يحتاج للبحث عنها أثناء العملية الإرشادية أو بعدها وانما يقتصر علي تسجيل البيانات المفيدة التى يمكن تحويلها إلى معلومات ذات فائدة .

متى نسجل :

هناك سؤال يدور دائما فى ذهن المرشد أو المعالج خاصة أولئك المبتدئين عن الوقت الذى يسجل فيه المعلومات وهل يكون ذلك فى الجلسة الإرشادية نفسها . وفى الواقع فإنه كما ذكرنا فى الفصل الثالث إن العلاقة الإرشادية تعتبر حجر الزاوية فى العملية الإرشادية والعلاجية وهى تقوم على التواصل والتخاطب بصورتيه اللفظية وغير اللفظية وهذا التواصل إذا بدأ فإنه يجب أن يستمر دون حدوث أى نوع من التعطيل أو التشويش وهذا يعنى ألا يشغل المرشد نفسه بأى شىء ولا حتى بالتسجيل - لكن بوسعه عند الضرورة ان يكتفى بتدوين نقاط صغيرة أو بعض الأرقام التى قد ينساها فيما بعد أما باقى المعلومات فإن عليه أن يسجلها بمجرد انتهاء الجلسة الإرشادية ومغادرة المسترشد

لمكتب الإرشاد . وفى جميع الأحوال فإن هدفنا من التسجيل يجب أن يكون المحافظة على المعلومات التى تدعو الحاجة إليها لمختلف الاغراض - ومن هذه الاغراض ان يتمكن المرشد من مراجعة المعلومات الخاصة بالمسترشد قبيل بدء جلسة إرشادية حتى يعيش المرشد بعض الظروف المتصلة بالمسترشد ولا يكرر أسئلتة حول ما سبق أن حصل عليه من معلومات .

كيف نسجل :

تسجيل البيانات الخاصة بالمسترشد وكذلك البيانات الخاصة بما قدم له فى أثناء عملية الإرشاد يمكن ان يتم بعدة صور منها :

١ - التسجيل الكتابى :

وهو اكثر الطرق شيوعا من حيث تحقيقه لأغراض التسجيل وإمكانية تأمين المعلومات وكذلك هو أكثر الطرق قبولا من جانب المسترشدين ولا يحتاج إلى اجراءات خاصة .

٢ - التسجيل الصوتى :

وهذا الأسلوب يتبعه بعض الذين يستخدمون التحليل النفسى وبصفة خاصة فى مجال العلاج النفسى ليساعدهم على استرجاع وقائع الجلسات كاملة - ومثل هذا التسجيل يحتاج إلى احتياطات فنية وضبط للاجهزة وتعريف للاشرطة التى تستخدم للتسجيل كما تدعو الاحتياطات الاخلاقية إلى الحصول على اذن من المسترشد أو المريض .

٣ - التسجيل بالصوت والصورة :

وهذا النوع من ، التسجيل يستخدم فيه الفيديو وهو مكلف ويحتاج إلى أماكن واسعة لحفظ الاشرطة وتبويبها وهو يحتاج لاحتياطات كثيرة - ولا يستخدم عادة الا لاغراض التعليم وبصفة خاصة مراجعة تصرفات المرشد أو المعالج ومنها المراجعة الذاتية ليمكن للمرشد أن يعدل اسلوب العمل الذى يتبعه - وهذا النوع من التسجيلات يحتاج إلى موافقات من المسترشد قبل الاقدام عليه مع الأخذ بعين الاعتبار الضوابط الأخلاقية وخاصة ما يتعلق منها بالسرية .

٤ - التسجيل باستخدام الحاسب الآلى :

وقد انتشر هذا الاسلوب فى السنوات الأخيرة نتيجة للتطورات التقنية فى مجال الحاسب الآلى ورخص ثمن اجهزة الحاسب الآلى الشخصية مما جعلها سهلة الحصول عليها للمرشدين وللهيئات التى يعملون بها بالإضافة إلى ما حدث من تطورات فى البرامج التى تستخدمها هذه الحاسبات بحيث اتسع مجال استخدامها وسهلت مهمة مستخدمى هذه الأجهزة - وقد وصل الأمر فى هذا المجال إلى التفكير فى إجراء بعض الجلسات الإرشادية خاصة ما يتصل منها بالحصول على معلومات من المسترشد واعطائه فى مقابلها معلومات مثلا كأن تكون المعلومات التى يقدمها المسترشد للحاسب متعلقة ببعض خصائص الفرد المرتبطة باختيار المهنة ويكون ما يحصل عليه مقابل ذلك قائمة بأفضل المجالات والوظائف التى يمكنه العمل نحو الدخول إليها - كذلك تستخدم الحاسبات فى الوقت الحاضر لتساعد المرشدين والمعالجين فى الحصول على تفسيرات إكلينكية لمجموعة من الاختبارات مثل مقياس مينسوتا متعدد الأوجه للشخصية MMPI واختبار الروشاخ الاسقاطى ومقياس سترونج للميول المهنية SVIB وغيرها كثير بالإضافة للاستخدمات الإدارية فى توزيع المواعيد وحساب الأتعاب واستخراج فواتير الحساب - كما تستخدم الحاسبات على مستوى المؤسسات فى متابعة تحرك المسترشد بدءا من قبوله أو احالته للهيئة (مثل مركز تأهيل) إلى ان يغادر الهيئة . على أنه مما ينبغى التأكيد عليه مع انتشار هذه الوسيلة فى مجال الارشاد والعلاج النفسى أن يؤخذ بعين الاعتبار تأمين المعلومات التى تنص المبادئ الاخلاقية على المحافظة عليها فى نطاق السرية - ويفضل عند استخدام الحاسبات الآلية فى بعض المجالات (مثل تأهيل المسجونين، ورعاية الأحداث والعلاج النفسى والإرشاد) أن يستغنى عن استخدام اسم العميل بأرقام مسلسلة بحيث لا يستطيع غير ذوى الاختصاص استخدام المعلومات التى يحصلون عليها بالدخول إلى هذه الوسيلة (المفيدة للغاية والتى قد تصبح أيضا خطيرة للغاية) واستخدام ما يحصلون عليه فى صورة لا أخلاقية - وهناك وسائل فنية لتأمين المعلومات التى تخزن فى الحاسبات الآلية سواء خزنت فى ذاكرة الجهاز أو على شرائط (اسطوانات Disks) .

والتسجيل على الحاسبات الآلية يتيح الفرصة للمرشد أو لمدير الحالة case manager أن يفتح ملفا للحالة يسجل فيه البيانات التى يحتاج لتسجيلها وقد ينتهى الأمر إلى إمكانية الحصول على تقرير نهائى وتقارير مرحلية للحالة عن طريق برامج تعد لذلك .

نصائح للمرشدين والمعالجين حول تسجيل المعلومات .

١ - التسجيل وسيلة حضارية تساعدك على حفظ المعلومات .

٢ - لا تعتمد على الذاكرة للاحتفاظ بالمعلومات .

٣ - المعلوما غير المفيدة أو المتكررة لاداعى لتسجيلها إلا إذا كان هناك ما يدعو لذلك .

٤ - استخدام الوسائل السمعية (الصوتية) والبصرية (الصورة) ، لتسجيل المعلومات يجب أن يؤخذ له احتياطات خاصة - ومنها ان يكون التسجيل معلوماً للمسترشد (ظاهرا) وأن يكون بموافقتة .

٥ - يجب ألا تؤجل تسجيل المعلومات لفترة طويلة تكون معرضة فيها لأن تطوى فى إطار النسيان .

٦ - جميع أنواع التسجيل تحتاج إلى تأمين لسرية المعلومات .

٧ - إذا كنت تشترك فى نظام معلومات مع وحدات أخرى أ متخصصين أخرين فيجب أن تتأكد من أن سرية المعلومات متوفرة وأن هذه المعلومات مؤمنة ولا تتاح للأخرين تحت أى ظرف .

٨ - عند وجود رقم خاص للحالة فى الهيئة التى تعمل بها أو معلومات موصفة للحالة فانت ملزم باستخدامها ولا تبتكر أنت موصفات خاصة .

٩ - لا تتح أى معلومات لاى شخص أو جهة إلا بعد استيفاء شروط السرية ومنها الموافقة الكتابية من المسترشد (للراشدين) أو ولى أمره (للأطفال) .

ثانيا : النماذج Forms

يقصد بالنماذج تلك البطاقات والسجلات (الدفاتر) وصيغ المراسلات التى تستخدم

لغرض تسجيل المعلومات أو اتخاذ إجراءات مثل احالة المسترشد لجهة أخرى أو متخصص أخر أو طلب معلومات أو تقديم معلومات أو المراسلات المتعلقة بالحالة .

وفى المعتاد ان تحدد جهات الاختصاص النماذج والسجلات التى تلتزم المؤسسات بأمساكها والتى قد تخضع للمراقبة كما قد تتعدد الجهات التى تفحص معلوماتها - وهذه النماذج بما فيها السجلات الأساسية تدخل ضمن واجبات عمل المرشد أو المعالج - كما تعتبر المعلومات التى تحويها معلومات رسمية قد تستخدم كقرينه لحماية مصلحة المسترشد والمرشد أيضا كما تستخدم قرينة لادانة المرشد أو المسترشد طبقا للأنظمة المعمول بها - وهذه السجلات والبطاقات والنماذج سواء كانت مطبوعة أو كانت فى صورة ملفات مخزنة فى الحاسب الآلى لها أهمية أولى فى عمل المرشد .

ومن السجلات التى تحتفظ بها بعض الهيئات التى يوجد بها مرشدون .

١ - سجل خاص بتاريخ التقدم أو الاحالة للهيئة :

وهذا السجل له أهمية لتطبيق قاعدة أولوية الخدمة بمعنى أنه من يتقدم أولا يتلقى الخدمة أولا ، وقد تلزم بعض الأنظمة إمساك مثل هذا السجل وخاصة عندما يكون حجم الخدمات المقدمة أقل من حجم المتقدمين للحصول على الخدمة - وقد يأخذ مثل هذا السجل الصفة الرسمية عن طريق ختمه وترقيمه بمعرفة جهات الاشراف والمراقبة .

٢ - السجلات الشاملة :

وهذه يكثر استخدامها فى مجال الإرشاد الطلابى حيث يكون هناك سجل (دفتر) لكل طالب يحوى معلومات عنه فى مختلف المجالات ويتبعه من مدرسة إلى مدرسة ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى وهكذا .

٣ - السجلات المساعدة :

وذلك مثل سجلات الأحوال لتسجيل الوقائع وكذلك سجلات الحالات الطارئة - وسجلات الإحالة إلى جهات أخرى وسجلات حركة الإجراءات - وسجلات اجتماعات اللجان وفرق العمل .

وقد يبتكر المرشد أو المعالج مجموعة من السجلات (الدفاتر) التى تساعده فى عمله كسجل العناوين وأرقام التليفونات الخاص بطلاب المدرسة لاستخدامه عند الطوارئ وكذلك دفتر أبجدى للتعرف على سابقة تقديم خدمة لأحد المتقدمين والرجوع إلى ملفه أو سجله خاصة مع كبر حجم المخدومين .

ونعود فنقول مرة أخرى ان جهات الاختصاص قد تفرض الاحتفاظ بسجلات معينة ويمكن اعتبار هذه السجلات سجلات رسمية تعامل معاملة السجلات الوثائقية التى قد يرجع لها بعد سنوات - كما أنه لا يجوز الشطب أو التغيير أو المحو منها - وقد تختم بخاتم الجهة الإدارية الرقابية وترقم بمعرفتها - ومثل هذه السجلات يجب الاهتمام بها وتجليدها بشكل يناسب كثرة استخدامها والرجوع إليها - كما يجب تسجيل تاريخ بدء العمل بها بشكل رسمى وعند انتهاء صفحات أحد هذه السجلات يكتب عليه من الخارج بيانات عامة مثل :

سجل قيد الحالات

الفترة من ١ / ١ / ١٩٨٨ - ٣١ / ١٢ / ١٩٨٨

المسلسل من ١ - ٣٠٠

كما يحسن استخدام أحد أنظمة الحفظ مثل التصوير بطريقة الميكروفيلم أو التخزين علي اسطوانة للحاسب الآلى أو غير ذلك من أنظمة الحفظ . كما يجب التعامل مع مثل هذه السجلات بشكل رسمى وتسليمها للمختص كعهدة يسأل عنها .

أما السجلات الفنية والتي تشتمل على معلومات أساسية وتاريخية عن الفرد مثل السجل الشامل للطلاب فهذه يحتفظ بها المرشدون عادة فى مكاتبهم فى أماكن مخصصة للحفظ ولا يجوز لغيرهم أو لغير ذوى الصلاحية الإطلاع عليها كما ينبغى وضع برنامج مناسب لتأمين مثل هذه السجلات .

كذلك فان السجلات أو الدفاتر المساعدة وهى التى يطورها المرشد أو المعالج لتساعده فى اختصار بعض الخطوات أو تقليل الوقت أوالجهد فانها خاصة بالمرشد ولكن عليه أيضا أن يعنى بحفظها وعدم وصولها إلى غير المختصين .

أما النماذج التى يستخدمها المرشدون فانها تساعد هؤلاء المرشدين والمعالجين على اختصار الوقت وتلاقى الخطأ أوالنقص - ومن أمثلة ذلك النماذج الاحصائية وخطابات الإحالة وخطاب الدعوة لأولياء الأمور وخطابات الاخطارات بإجراءات وخطابات الشكر وشهادات التقدير وغيرها - وفى بعض الأحيان وخاصة فى الهيئات الحكومية فان مثل هذه النماذج تصدر بها قرارات من السلطة الإدارية المختصة تحدد الشكل والصياغة وقد تتولى طباعتها وتوزيعها على الوحدات الفرعية فى صورة دفاتر أو أوراق سائبة وفى هذه الحالة ينبغى على المرشد أو المعالج استخدام هذه النماذج الرسمية فيها وضعت له - وعادة تكون مثل هذه النماذج مرقمة ومرمزة بشكل يساعد علي التعرف عليها وطلبها (مثلا نموذج ١ إرشاد طلابى) - كما انها تحمل العناوين الرسمية وقد توضع فى ظروف تحمل نفس العنوان . كما قد تبرمج هذه النماذج على الحاسب الآلى وتحرر باستخدامه . وفى المعتاد أن تشتمل بعض النماذج على أصل وصورة أو أكثر من صورة . وقد تكون هذه النماذج معدة بطريقة تكفل استنساخها تلقائيا بمعنى ان يحرر المرشد أو المعالج الأصل فقط فيطبع بشكل تلقائى (نتيجة استخدام ورق معامل بطريقة خاصة أى مكربن)- وقد تحمل الصور عليها الجهات التى توجه لها- مثلا .

صورة للمدير .

صورة للوكيل .

صورة للطبيب .

صورة للحفظ .

ويجب ان نلاحظ أن النماذج المطبوعة وظيفتها الأساسية مساعدة المرشد أو المعالج على رفع كفاءته الإدارية من خلال اختصار الوقت والجهد والتكلفة - وكذلك توحيد العمل فى مختلف الوحدات وتقليل أخطاء الصياغة والطباعة إلى أقل حد ممكن .

نصائح حول استخدام النماذج :

١ - استخدم النماذج التى تحددها جهة الاشراف .

٢ - تأكد دائما من وجود مخزون كاف من النماذج .

٣ - تأكد من أن النموذج لازال صالحا فى الوقت الحالى من حيث محتواه ومسميات الجهات الموجه لها والتاريخ وغيره .

٤ - أدخل الإضافات التى تجعل النماذج الموجهة للغير وكأنها معدة له شخصيا كطباعة الإسم وتعديل الألقاب مثل : السيد/ السيدة .

٥ - راعى أن يكون محتوى الخطابات متناسبا مع طول الاجراءات - فمثلا لا تطلب الرد بعد يومين من شخص قد يصله الخطاب بعد خمسة أيام لأنه فى هذه الحالة لن يرد عليك .

٦ - ضع كافة ما يدل من يرسل له الخطاب على إسم الوحدة وعنوانها وكيفية الوصول إليها عند طلب الحضور وأرقام التليفونات التى يتصل بها للاعتذار أو للاستيضاح.

٧ - احتفظ دائما بنسخة من كل نموذج داخل ملف خاص فقد تحتاج إلى استنساخها (عن طريق التصوير) بسبب نفاد الكمية الموجودة .

ثالثا : التقارير :

فى الواقع فإن كتابة التقارير فى مجالات الإرشاد والعلاج النفسى يحتاج إلى مرجع خاص به - لكننا سنحاول ان نتناول هذا الموضوع فى صورة تساعد على إدراك ابعاده الأساسية .

فالمرشد والمعالج النفسى يحتاجان فى مواقف ومناسبات مختلفة إلى كتابة تقارير (نفسية) عن الأفراد الذين يعملون معهم ومن هذه المواقف :

١ - إذا كان المسترشد أو المريض محالا من جهة أخرى وتطلب موافاتها بتقرير .

٢ - إذا كان المرشد أو المعالج قد أنهى الحالة (أقفلها) إنهاء غير مكتمل أى قبل تحقيق أهداف الإرشاد أو العلاج .

٣ - بناء على طلب من جهات الاختصاص مثل النيابة العامة أو جهات التحقيق أو الجهات القضائية .

٤ – إذا كان المرشد أو المعالج سيحيل المسترشد أو المريض لجهة أخرى يستكمل فيها ما بدأه معه كأن يحال إلى مرشد أو إلى معالج أخر أو إلى هيئة أخرى (مثلا مستشفى آخر) .

٥ – بناء على طلب من مختص (مرشد أو معالج) تولى العمل مع الحالة قريبا ويرغب فى الحصول على معلومات عن المسترشد في ظروف إرشاد أو علاج سابقة .

٦ – عندما تكون هناك حاجة لمثل هذا التقرير .

الاعتبارات الأساسية التى يراعيها المرشد أو المعالج :

١ – يجب أن يكون التقرير متصلا بالغرض الذى يكتب من أجله .

٢ – يجب اعتبار الجهة أو الشخص الذى سيرسل له التقرير وذلك لتضمين التقرير المعلومات المناسبة وحجب المعلومات التى قد لا يضمن سريتها . وعلى سبيل المثال التقرير الذى يقدمه المرشد الطلابى في مدرسة ما لمدير المدرسة عن طالب معين ليس من الضرورى أن يشتمل على جوانب فنية متعمقة أو معلومات لا يفيد هذا المدير من معرفتها وقد تضر المسترشد .

٣ – أن يصاغ التقرير بحيث يصل إلى هدفه فى أقصر تعبير – وأن يكون خاليا من الاستفاضة فى الحديث والإطناب كما لا يكون مختصرا بشكل يخل بالمقصود منه .

٤ – أن يستخدم المرشد فى تقريره عبارات سهلة واضحة يفهمها معظم الناس وأن يبتعد عن الأساليب الصعبة أو التى تحتاج إلى توضيح أو التى تحمل فى داخلها أكثر من معنى .

٥ – أن يراعى ضوابط الكتابة مثل وجود فقرة تمهيدية توضح موضوع التقرير – وجزء رئيس هو موضوع التقرير وفقرة للخاتمة ، وأن يكون واضح الطباعة والحروف ليسهل قراءته ، وان تراعى قواعد الاملاء والترقيم والهمزات وقواعد النحو والصرف ، وعلامات التنصيص ، والفواصل والنقط وغيرها .

٦ - الا يشتمل التقرير على تعبيرات اصطلاحية يصعب على من يصل إليه أن يفهمها أو تكون غير شائعة ومتداولة بين المتخصصين في المهنة .

٧ - ان يحتفظ المرشد أو المعالج بصورة من كل تقرير يرسله وأن يؤمن سريتها .

٨ - يحسن ان نرسل التقاريربناء على طلبات رسمية من الجهات الطالبة وان ترسل لهذه الجهات مباشرة دون تسليمها للمسترشد أو المريض .

٩ - التقارير الخاصة بالتقويم والقياس النفسى يجب أن تشتمل علي اسم الاختبار أو المقياس ومؤلفه أو معده وتاريخ نشره والدرجات الخام والدرجات المعيارية والمعايير التى قيست لها درجات المفحوص والصورة المستخدمة إذا كانت هناك أكثر من صورة .

١٠- أن يشتمل التقرير علي عنوان الجهة التى تعمل بها واسم معد التقرير ووظيفته وتوقيعه .

وفيما يلى نموذج مختصر لأحد التقارير التى أحدها مرشد طلابى :

النموذج : الأول :

تقدم خالد للمرشد الطلابى بمدرسته يشكو من أنه يرى أشياءً ويسمع أصواتاً وأنه يخشى أن يكون هناك من يتربص به أو أن يكون وشيك الجنون - ولأن المرشد على دراية كافية بطبيعة العمل الإرشادى - فقد بدأ بدراسة التاريخ التطورى لخالد ورأى أن يطبق عليه مقياس أيزنييك للشخصية (EPQ) - ولدى تصحيح المقياس واستخراج المعيار التائى المقابل له اتضح أن الدرجة التائية المقابلة للدرجة الخامسة التى حصل عليها خالد علي مقياس الميل الذهانى هى ٧٢ وهى درجة معيارية عالية تشير إلى احتمالية الدخول إلى حالة ذهانية وقد رأى المرشد أن يحيل خالد للطبيب النفسى للوحدة الصحية المدرسية التي تتبعها مدرسة خالد :

١ - الخطاب المرسل .

وزارة : الرقم :

الإدارة التعليمية : التاريخ :

مدرسة - الثانوية　　　　المرفقات (تقرير من صفحة واحدة)

السيد الدكتور مدير الوحدة الصحية المدرسية ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نتشرف بأن نحيل لكم الطالب خالد ..... وهو طالب

بالصف الثالث الثانوى بالمدرسة - رجاء التكرم باجراء اللازم نحوه

ومرفق لكم التقرير الذى اعده المرشد الطلابى بالمدرسة مع رجاء إفادتنا بالنتيجة

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

مدير المدرسة

(　　　　)

٢ - التقرير :

الأسم : خالد ......　　　تاريخ التقرير

المستوى : الثالث فصل　ثان

تاريخ التقدم أو الاحالة للمرشد : ١٤/ ٣ / ١٩٩٢

الطالب خالد عمره ١٧ سنة وهو طالب فى المستوى الثالث - تشير بيانات سجله الشامل إلى أنه مضى فى طريق تعليمه على خير وجه ولم يسبق له الرسوب - وكانت علاقاته مع زملائه ودية وله اسهامات فى النشاطات الرياضية والفنية ، محبوب من مدرسيه ، ظروفه الأسرية عادية ونموه في الطفولة عادى .

لاحظ الطالب فى الآونة الأخيرة ومنذ شهر على وجه التحديد حسب قوله أشياء غريبة تحدث له مثل كراهية اللقاء بزملائه وأصدقائه وميله للعزلة وكراهيته للأنشطة التى كان يمارسها بالإضافة إلى سماعه أصواتا تخاطبه ورؤيته لأشياء لا يراها غيره من حوله.

وبعد المقابلة الأولى والتعرف على تاريخ الحالة تم تطبيق قائمة ايزنييك للشخصية عليه وكانت النتيجة على النحو التالى :

البعد	المقابل التائى
الميل العصابى	٦٧
الميل الذهانى	٧٢
الانبساطية	٤٧

وحيث أن مثل هذه الدرجات والعلامات والأعراض التى اتضحت من دراسة حالة الطالب تقترح الحاجة لعرضه على أحد الاطباء النفسيين لذلك أعد هذه التقرير للاسترشاد به عند اللزوم .

المرشد الطلابى

الاسم ....

التوقيع ....

للاستفسار : رجاء الاتصال بتليفون رقم   فى ساعات العمل الرسمية .

تم الكتاب بحمد الله

دار غـريب للطباعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلي) القاهرة
ص.ب (٥٨) الدواوين ت : ٧٩٤٢٠٧٩